

**ПРОБЛЕМНОЕ  
ПРЕПОДАВАНИЕ  
ФИЛОСОФИИ  
В ВУЗЕ**

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РСФСР

УРАЛЬСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. М. ГОРЬКОГО

# ПРОБЛЕМНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В ВУЗЕ

Сборник научных трудов



---

СВЕРДЛОВСК 1988

Проблемное преподавание философии в вузе: Сб. науч. тр. Свердловск: УрГУ, 1988. 120 с.

В межвузовском сборнике рассматриваются сущность и функции проблемного обучения, особенности проблемного подхода на лекции, семинаре, в изучении первоисточников. Элементы теории и методики проблемного обучения анализируются на материале курса марксистско-ленинской философии. Авторами сборника являются преподаватели и слушатели Института повышения квалификации преподавателей общественных наук при Уральском государственном университете им. А. М. Горького.

Редакционная коллегия: **В. В. Ким** (ИПК при Уральском университете), **И. Я. Лойфман** (ИПК при Уральском университете) — отв. редактор, **И. И. Субботин** (Уральский электромеханический институт инженеров железнодорожного транспорта).

## От редколлегии

В решениях XXVII съезда КПСС поставлена задача в полной мере использовать преобразующую силу марксистско-ленинской идеологии для ускорения социально-экономического развития страны, вести целеустремленную идейно-воспитательную работу, добиваясь формирования гармонично развитой, общественно активной личности. «Предстоит существенно поднять идейно-теоретический и методический уровень преподавания марксизма-ленинизма как незыблемой основы формирования научного мировоззрения советского специалиста. Настойчиво добиваться, чтобы процесс усвоения студентами знаний в области марксистско-ленинской теории органически сопровождался выработкой у них умения самостоятельно анализировать сложные явления общественного развития, активно использовать полученные знания в профессиональной деятельности»<sup>1</sup>. Важным моментом перестройки общественного образования в условиях современности является ломка догматических методов и методик преподавания. В основу действительно творческого процесса образования и воспитания молодежи следует положить диалектический принцип развития мысли и познания через противоречия.

В настоящем сборнике рассматриваются методологические и методические вопросы коренного улучшения качества преподавания философии в вузе, его эффективности на основе проблемного подхода. Авторский коллектив исходил из того, что проблемный подход:

а) реализует в процессе обучения диалектический принцип развития мысли и познания через противоречия;

б) выполняет в процессе обучения образовательную, развивающую и воспитательную функции;

в) необходимо внедрять во все формы учебного процесса и во все методы обучения, учитывая их специфику.

В статьях сборника проанализированы дидактические и гносеологические основы создания проблемных ситуаций в учебном процессе, обобщен методический опыт проблемного преподавания философии в различных вузах страны. Даны практические рекомендации по реализации проблемного подхода на лекциях, семинарских занятиях, в программировании самостоятельного изучения первоисточников.

---

<sup>1</sup> Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М., 1987. С. 19.



**И. Я. ЛОЙФМАН**  
Уральский университет

## **Принцип проблемности в преподавании философии**

В повышении уровня преподавания общественных наук и коммунистического воспитания студентов важная роль принадлежит развитию активных форм учебы, воспитанию творчеством. В современных условиях следует всемерно развивать творческие способности будущих специалистов, придать занятиям большую практическую направленность, искоренять начетничество и формализм, перейти повсеместно к чтению проблемных лекций по узловым вопросам марксистско-ленинской теории<sup>1</sup>.

Свое наиболее полное выражение активные формы учебы, воспитание творчеством находят в проблемном построении учебного процесса, т. е. в создании в учебном процессе проблемных ситуаций некоторой степени трудности при сочетании известного и неизвестного для обучающихся материала. Непременный признак проблемного обучения — диалектическое движение мысли к истине.

Осознавая и разрешая лежащие в основе проблемных ситуаций противоречия, обучающийся приобретает новые знания, новые умения, новые личностные свойства. Тем самым проблемный подход в обучении выполняет три взаимосвязанные функции: образовательную, развивающую и воспитательную. В преподавании и изучении марксистско-ленинской философии в вузе проблемный подход выполняет указанные функции, поскольку служит средством формирования и развития:

а) мировоззренческих знаний, системы знаний о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и человеческого мышления (фундаментальное знание);

б) умений и навыков познавательной деятельности, системы

---

<sup>1</sup> См.: Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М., 1987. С. 38.

приемов диалектико-материалистического метода мышления (культура мышления);

в) убеждений личности, системы определенных интересов и потребностей, определяющих оценку и понимание явлений и направляющих личность на преобразование окружающего мира (активная жизненная позиция).

В современной педагогической литературе проблемность подчас рассматривается как частный метод и тактическое средство преподавания, как особый уровень учения, на котором новые знания приобретаются обучающимися самостоятельно в условиях проблемной ситуации. Между тем проблемное построение учебного процесса охватывает деятельность обучающего (преподавание) и обучающихся (учение) в их взаимной связи, а это значит, что в главном дидактическом отношении «преподавание — учение» проблемность играет роль системообразующего принципа. Поэтому речь должна идти не о замене объяснительно-иллюстративного типа обучения проблемным, а о реализации принципа проблемности во всей системе обучения, во всех формах учебного процесса, во всех методах обучения. И введение, и объяснение, и закрепление учебного материала должна пронизывать установка на творческую деятельность учащихся. «Учи как можно меньше, — рекомендовал выдающийся немецкий педагог А. Дистервег. — Всякая метода плоха, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хороша, если возбуждает в нем самостоятельность»<sup>2</sup>. Преподнесение знаний в готовом виде без указаний путей и методов их получения неизбежно порождает формализм в знаниях и догматизм в мышлении.

Проблемный подход следует положить в основу перестройки курса марксистско-ленинской философии в соответствии с современными требованиями, такими, как усиление мировоззренческой направленности курса, его фундаментализация, интенсификация и актуализация преподавания<sup>3</sup>.

Реализация принципа проблемности в различных формах учебного процесса дает специфические варианты проблемного обучения, которые различаются по уровню и средствам проблемного подхода, по способу создания проблемных ситуаций, по степени самостоятельности обучающихся. Различные уровни проблемного обучения выделяют, в частности, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев и другие авторы<sup>4</sup>. В общем случае, по определению В. И. Андреева, «уровень проблемности может быть охарактери-

---

<sup>2</sup> Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. С. 170.

<sup>3</sup> См.: Концептуальная перестройка содержания и структуры учебного курса марксистско-ленинской философии: Методические указания. Свердловск, 1988.

<sup>4</sup> См.: Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.; 1972; Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. М., 1975.

зован как степень несоответствия (уровень рассогласования) тех знаний, умений и личностных свойств, которыми владеет ученик, с теми, которые ему необходимы для решения учебной проблемы или для выполнения соответствующего этапа учебно-исследовательского задания»<sup>5</sup>.

Выделяя в качестве основных форм учебного процесса лекцию, семинар и учебно-исследовательскую работу, получим три уровня проблемного обучения: проблемное изложение, решение учебно-проблемных задач и проблемный поиск.

Для лекции характерно **проблемное изложение материала**: проблему ставит и решает преподаватель, формирующий систему знаний учащихся и обогащающий их опытом постановки, анализа и решения проблем в трудах классиков марксизма-ленинизма, опытом борьбы с противниками марксизма. Каждая лекция должна быть для студента открытием, должна увлекать и содержанием мысли, и логикой движения мысли. Искусство проблемного обучения — это искусство ставить вопросы, спорить, доказывать, убеждать. Вообще в построении учебного процесса проблемность неотделима от диалогичности.

Важно интегрировать учебный материал вокруг фундаментальных идей учебного курса: выделить иерархию проблем, включающую общую проблему курса, особенные проблемы отдельных тем курса, единичную проблему данной лекции. Заметим, что проблемы задаются системой предмета и служат средством усвоения этой системы.

В курсе диалектического материализма общей мировоззренческой проблемой является основной вопрос философии, который при изучении основ материализма разветвляется в особенные проблемы «материя—сознание», «практика—познание», «необходимость—свобода». При изучении диалектики как теории противоречий бытия и познания общая проблема противоречия разветвляется в особенные проблемы связи («тождество—различие»), движения («тождество—изменение») и развития («тождество—обновление»). На основе проблемного изучения закономерное отношение человека, субъекта, сознания к миру, объекту, материи должно быть осмыслено в контексте человеческой деятельности и раскрыто в законах первичности материи по отношению к сознанию, первичности практики по отношению к познанию, первичности необходимости по отношению к свободе. С другой стороны, это отношение должно быть понято как единство и борьба противоположностей в их связи, движении и развитии.

В курсе исторического материализма основной вопрос фило-

---

<sup>5</sup> Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М., 1981. С. 127.

софии выступает как проблема соотношения общественного бытия людей и их общественного сознания. Не только мировоззренческая направленность курса исторического материализма, но и целостное воспроизведение общественной жизни в виде системы, в единстве всех ее сторон, в постоянном движении, развитии от низшего к высшему определяются фундаментальным принципом, который К. Маркс сформулировал в предисловии к «Критике политической экономии»: «Способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание»<sup>6</sup>. Указанный принцип позволяет представить социальную философию марксизма как решение проблем материально-производственной, социальной, политической и духовной жизни людей. Усвоение логики курса марксистско-ленинской философии есть вместе с тем усвоение оперативных схем марксистского анализа явлений, при этом определение каждого понятия выступает как решение проблемы.

Характерная особенность проблемного обучения — указание альтернативных точек зрения, подходов и их критический анализ. Партийность марксистско-ленинской философии требует в каждой проблемной ситуации выявлять точки зрения диалектического материализма, идеализма, метафизического материализма, давать обоснованную критику немарксистских решений философских проблем, критику ревизионистов и фальсификаторов марксистско-ленинской теории. Принцип партийности требует изучать теорию на фоне конкретных политических и социально-экономических проблем, связывая содержание рассматриваемых вопросов с интересами рабочего класса и практикой ускоренного развития социалистического общества, коренной перестройки всех сторон его жизни.

Для семинара характерно **решение учебно-проблемных задач**: проблему ставит преподаватель, а решается она учащимися непосредственно под руководством преподавателя, совместно с преподавателем. Учебно-проблемная задача, по характеристике Т. В. Кудрявцева, направлена на формирование способа действий и представляет собой совокупность вопросов, которые создают проблемную ситуацию и ориентируют учащихся на существенные признаки усваиваемых понятий и явлений<sup>7</sup>. Разбор проблемной ситуации должен обеспечить всестороннее рассмотрение и раскрытие взаимосвязи явлений: «Чем в большее число разных отноше-

---

<sup>6</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 13. С. 7.

<sup>7</sup> См.: Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. С. 282.

ний, в большее число разных точек соприкосновения может быть приведена данная вещь к другим предметам, тем в большем числе направлений она записывается в реестры памяти, и наоборот»<sup>8</sup>.

В качестве эффективных средств, которые подводят студентов к самостоятельному решению поставленных вопросов и формируют у них диалектико-логические структуры мысли, на семинаре используются дискуссия, сократический диалог, разбор антиномичной ситуации, эвристическая беседа по той или иной проблеме, обсуждение рефератов и докладов, система упражнений, контрольные работы, методика малых групп и т. д.

Для учебно-исследовательской работы характерен **проблемный поиск**: проблему (тему исследования) ставит преподаватель, а решается она учащимися самостоятельно. В системе учебно-исследовательской работы ведущая роль принадлежит изучению первоисточников, прежде всего такой форме работы с первоисточниками, как целевое конспектирование по проблемным заданиям. В нормативы учебно-исследовательской работы, кроме конспектирования, входят составление тезисов, подготовка реферата и доклада по теме исследования, аннотирование и рецензирование специальной литературы, разработка средств наглядности (диаграммы, таблицы, схемы, графики), проведение социологического исследования и др.

По итогам исследования, в ходе которого получены оригинальные научные результаты, студентом может быть подготовлена научная статья.

Являясь важнейшим методом самообучения, учебно-исследовательская работа требует полного напряжения всех интеллектуальных, волевых и эмоциональных сил. Она формирует умение критически мыслить, способность критически оценивать свою работу, а без критики и самокритики творчество невозможно. Как сказано Г. Ибсеном, «творить — то значит над собой нелicenseмный суд держать».

В заключение следует подчеркнуть, что для реализации принципа проблемности в различных формах учебного процесса и в связи с систематичностью, наглядностью, индивидуализацией и другими общедидактическими принципами обучения необходима большая методическая работа каждого преподавателя. Без научно-педагогического и методического роста каждого преподавателя общественных наук не может быть и высокого уровня преподавания и воспитания.

---

<sup>8</sup> Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1974. С. 438.

## Образовательная и воспитательная функции проблемного обучения

С середины 60-х гг. марксистско-ленинская теория воспитания использует понятие проблемного обучения и родственные концепции так называемого развивающего обучения, такие, как: **теория активизации учебного процесса** (М. А. Данилов, В. П. Есипов, М. Н. Скаткин, И. Г. Огородников, М. И. Махмутов), **теория обучения младших школьников на повышенном уровне трудности** (Л. В. Занков), **теория развития творческого мышления** (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), **теория поэтапного формирования умственных действий** (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), **теория формирования духовных потребностей** (Ю. В. Шаров) и **познавательных интересов личности** (Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина, Л. И. Божович), **дифференцированное обучение** (Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк). Содержание собственно проблемного обучения анализируется в работах М. И. Махмутова, А. М. Матюшкина, Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера и др.; можно, например, упомянуть дискуссию «Проблемное обучение — понятие и содержание», ведущуюся на страницах журнала «Вестник высшей школы» с 1976 г. С учетом названных концепций, как отмечают М. И. Махмутов и А. М. Матюшкин, которые и дают приведенный выше список психолого-педагогических подходов, «развивается и теория активизации обучения в высшей школе»<sup>1</sup>.

За двадцать лет активного внимания к содержанию и формам проблемного обучения, естественно, выявились различные взгляды на теорию и методику данного вопроса. Мы не будем останавливаться на подробном обзоре литературы. Краткий анализ трактовок проблемного обучения, выявившихся, в частности, в ходе дискуссии в «Вестнике высшей школы», можно найти в статье В. И. Булгакова<sup>2</sup>. Отметим только, что чаще всего проблемное обучение определяется как **новый тип обучения**<sup>3</sup> или **новый метод обучения**, которые (тип обучения, метод) призваны исторически снять или дополнить **традиционное обучение**, ориентированное на пассив-

---

<sup>1</sup> Махмутов М. И., Матюшкин А. М. Проблемное обучение — понятие и содержание: Психолого-педагогические основы и пути развития // Вестн. высш. школы. 1977. № 2. С. 18.

<sup>2</sup> См.: Булгаков В. И. На основе диалектического метода // Вестн. высш. школы. 1983. № 8.

<sup>3</sup> См.: Махмутов М. И., Матюшкин А. М. Проблемное обучение — понятие и содержание.

ное усвоение учеником преподносимой ему информации и тесно связанное с объяснительно-иллюстративным методом обучения<sup>4</sup>.

По нашему убеждению, подход этот не может быть принят. Во-первых, признание возможности и необходимости возникновения новых исторических типов обучения естественно для каждого, кто признает диалектику. Но каждый исторический тип специфицируется социально-историческими, культурными условиями, средствами, которыми располагает общество, и целями, которые оно ставит. Конечно, сторонники обозначенного определения проблемного обучения связывают последнее с новыми запросами общества. Но остается неясным, почему именно проблемность характеризует нынешний этап развития общества. Следует ли из этого, что предшествующие этапы не порождали потребности в развитии способностей по решению проблем? Поскольку уж речь идет о типологии процесса, который является социальным, невозможно ограничиться неподробными и явно односторонними оговорками по поводу «запросов общества» (актуальным, например, является запрос не только на творчество, но и на исполнительскую дисциплину). Требуется исторический анализ всего социально-культурного комплекса, который порождает искомый тип обучения. Без такого анализа вывод о проблемном обучении как **типе обучения, соответствующем новым общественным условиям**, нельзя признать обоснованным.

Во-вторых, мысль о проблемном обучении как о **новом типе обучения** не подтверждается историей педагогики. Факты показывают, что и раньше существовала потребность в проблемном преподавании и усвоении знаний, потребность, порождавшая многочисленные и подчас яркие педагогические опыты. Если не выходить за пределы XX века, можно вспомнить имена О'Нейла, Кузине, Паркхерст, Уошберна, Торндайка, не говоря уже о советской школе 20-х гг. Практические находки зарубежных и советских педагогов получили философское и психолого-педагогическое обоснование в трудах Л. С. Выготского. Оформляя «новую точку зрения на воспитание», которая, подчеркнем это, представляла не предвосхищение «нового типа обучения», а теоретическое осмысление уже имевшегося к середине 20-х гг. педагогического и психологического опыта, Л. С. Выготский отмечал прежде всего диалектическую природу процессов воспитания, культурного развития и обучения. Размышление над природой этих процессов приводит Л. С. Выготского к выводу, что они представляют собой развитие, единство эволюции и революции, «шагов и прыжков», преодоление низшего высшим<sup>5</sup>. Что касается проблемности обучения,

<sup>4</sup> См. напр.: *Оконь В.* Основы проблемного обучения. М., 1968; *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. М., 1975; *Преподавание общественных наук: факторы повышения эффективности и качества: Методическое пособие для преподавателей* / Под ред. И. Л. Маринко, Г. М. Штракса. М., 1979.

<sup>5</sup> *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983, Т. 3. С. 291—295.

то она, по Л. С. Выготскому, имманентно связана с его диалектическим характером. Так, высоко оценивая опыт Торндайка, он пишет: «В отличие от Лая Торндайк ведет ребенка от восприятия количеств к числовому ряду не по прямому пути, а как бы через препятствие, заставляя ученика прыгать через барьер. В этом, obviously выражаясь, и заключается основная проблема методики обучения»<sup>6</sup>. Рассматривая проблемность как имманентную характеристику диалектического по своей природе процесса культурного развития, нельзя принять и того взгляда на проблемное обучение, где оно предстает в качестве одного из методов обучения, существующего рядом с другими, якобы не являющимися проблемными.

В-третьих, вызывают решительные возражения попытки возвысить неверно истолкованное проблемное обучение за счет объяснительно-иллюстративного метода, передачи обучаемым готовых знаний, информации и т. д.; попытки противопоставить пассивную память продуктивным формам мышления, безынициативность и отсутствие интереса к учению в традиционной школе (старом типе обучения) активному восприятию, продуктивному мышлению, творчеству, заинтересованному учению в «новом типе обучения». Как уж отмечалось выше, «новый тип» вовсе не нов, не ново и противопоставление выделенных рядов. И очень актуальными представляются мысли, высказанные более 50 лет назад А. Грамши. Он писал: «Нужно приложить много труда, чтобы привить детям некоторые навыки прилежания, пунктуальности, собранности... и сосредоточения психического внимания на определенных предметах — навыки, которые не могут быть приобретены без механического повторения упражнений, способствующих выработке дисциплины и методичности личности. Разве сорокалетний ученик был бы способен просидеть за столом шестнадцать часов подряд, если бы с детства, в силу механического принуждения, он не усвоил надлежащие психофизические навыки... Нужно начинать уже с этого момента и оказывать воздействие на учащихся в этом смысле на протяжении всего школьного периода...»<sup>7</sup>. И далее, дискутируя с «новой педагогикой», А. Грамши настаивает на том, что «некоторый догматизм практически неотъемлем» в области образования; даже если обучение в силу необходимости было схематичным, механическим, абстрактным, оно ассимилируется «живым» способом, поскольку «ученик не граммофонная пластинка». «Взаимосвязь между этими воспитательными схемами и детским умом всегда активна и созидательна, как активна и созидательна взаимопомощь между рабочим и его орудиями труда... Многих людей нужно убеждать, — продолжает выдающийся марксист, —

---

<sup>6</sup> Там же. С. 295.

<sup>7</sup> Грамши А. Формирование человека. М., 1983. С. 109.



что учение — утомительное мастерство, которое вызывает и скуку и даже страдание»<sup>8</sup>.

Подведем некоторый итог. Проблемное обучение — это не новый этап обучения, это и не один из методов обучения, существующий наряду с другими; следует также отвести и нигилистические оценки проблемного обучения, во многом обусловленные неверным его толкованием. Принцип проблемности охватывает всю систему обучения, реализуется во всех формах учебного процесса, во всех методах обучения.

Далее хотя бы кратко следует рассмотреть, возможно ли вообще ставить вопрос о воспитательной функции обучения.

Известно, с какой остротой говорит сегодня партия о единстве слова и дела, о недопустимости только просветительного, «книжного» подхода к формированию коммунистического мировоззрения. Связанные с этой проблемой недостатки, к сожалению, дают о себе знать в работе учебных заведений. В. В. Кумарин, анализируя деятельность средней школы, приходит к выводу, что в ней доминирует педагогическая концепция «воспитывающего обучения»<sup>9</sup>, против которой выступал А. С. Макаренко, концепция, утверждающая, что в школе не существует никаких не сводимых к образованию воспитательных процессов.

Разделяя критический пафос, направленный на преодоление действительно еще существующего разрыва школы (в том числе и высшей) с жизнью, мы в то же время считаем, что борьба за внеклассные формы воспитания вовсе не предполагает лишения воспитательного статуса учебных занятий. Уместно вспомнить А. Грамши, писавшего в свое время: «Утверждение, что образование не является в то же время и воспитанием, не совсем правильно: серьезная ошибка идеалистической педагогики состояла в том, что делался слишком большой упор на это разграничение... Для того чтобы образование не включало в себя также и воспитания, нужно было бы, чтобы ученик олицетворял собой подлинную пассивность, был «механическим аккумулятором» абстрактных знаний, что, конечно, абсурдно...»<sup>10</sup>.

Образование (формирование знаний) и воспитание (формирование жизненной позиции личности) в обучении (организационной деятельности по социализации личности) существуют неразрывно. Было бы упрощением полагать, что возможны чисто образовательные или чисто воспитательные задачи. Еще раз напомним старую истину: образование (в том числе и плохое) — это всегда и воспитание, а воспитание невозможно без образования. Сошлемся еще раз на авторитетное мнение А. Грамши. Оценивая значение изучения грамматики, литературы, истории для воспита-

<sup>8</sup> Грамши А. Формирование человека. С. 114—115.

<sup>9</sup> См.: Кумарин В. В. Теория коллектива в трудах А. С. Макаренко. Киев, 1979.

<sup>10</sup> Грамши А. Формирование человека. С. 106.

ния, он писал: «Изучают литературную историю книг, написанных на данном языке, политическую историю, деятельность людей, говоривших на этом языке. Из всего этого органического комплекса складывается воспитание юноши благодаря тому факту, что он практически прошел (пусть лишь по документам) весь этот путь на всех его этапах и т. д. Он погрузился в историю, приобрел способность воспринимать мир и жизнь на основе историзма — способность, которая становится его второй натурой, проявляющейся почти самопроизвольно, потому что все эти знания не вдальблываются ему в голову педантично из чисто воспитательных «побуждений». Такое изучение, хотя и без ясно выраженного намерения, воспитывало при минимальном «воспитывающем» участии преподавателя; воспитывало потому, что образовывало»<sup>11</sup>.

Борьба с формализмом в обучении, наполнение жизненными соками процессов образования и воспитания необходимо предполагает проблемный характер учебных занятий.

Проблемность — важнейший принцип формирования **научного мировоззрения и четких партийных позиций личности**. Особое значение при этом имеет проблемное изложение вводных и заключительных тем, которые, заметим, нередко опускаются или излагаются в сокращенном виде. В качестве обоснования подобного отношения к этим темам можно слышать рассуждения об их «общем» характере, «легкости» и т. д. Согласиться с этим, конечно, никак нельзя. Вся внутритеоретическая работа по выяснению содержания категорий марксистско-ленинского учения о бытии, теории познания, диалектике повиснет в воздухе без выяснения социальной обусловленности, социальных функций философии. Лишенная выходов к живой жизни, из которой и для которой она возникает, философская теория может предстать и порой предстает в виде схоластической игры в непонятные слова.

В рамках каждой темы прояснение мировоззренческого и партийного содержания более частных вопросов происходит в противопоставлении позиции диалектического материализма идеализму и метафизическому материализму (обычно первый вопрос лекции или семинарского занятия), а также при изложении и обсуждении мировоззренческого и методологического значения изучаемой темы (обычно заключительный вопрос лекций и семинаров).

Испытанным, хорошо зарекомендовавшим себя методическим приемом при изложении и обсуждении названных тем и вопросов является логическое прояснение нитей, связующих философскую теорию с жизненной «точкой зрения», социальной позицией субъекта философского творчества. Например, в лекции «Возникновение марксистской философии» мы не просто фиксируем, что марксистская философия является теоретическим выражением революционного пролетариата и противостоит идеалистической филосо-

---

<sup>11</sup> Грамши А. Формирование человека. С. 111.

фии и домарксовскому материализму. Ставятся также следующие проблемы: 1. Имеют ли под собой какое-нибудь жизненное, социальное основание идеализм и метафизический материализм? 2. Почему пролетариат порождает потребность именно в диалектико-материалистической философии? Следует заметить, что эти вопросы никак нельзя считать надуманными, это не искусственные препятствия, поставленные преподавателем перед студентами для оживления их внимания. Указанные вопросы имманентно присущи логике рассуждений основоположников марксизма, а развернутая логика рассуждений — лучший способ проблемного преподавания и учения. Наметим тезисы ответа на первый вопрос.

**Идеализм.** 1. Разделение труда приводит к появлению прослойки людей, занимающихся исключительно теоретической деятельностью. 2. Именно эта, близкая теоретику, деятельность и рассматривается им как собственно человеческая. На вопрос «Что есть человек?» философ, выражающий, эту точку зрения, отвечает: «Человек — это теоретик, теоретический дух». Отчужденный теоретик, по словам К. Маркса, делает себя масштабом отчужденного мира. 3. Материальные природные процессы, материальную деятельность людей идеалисты, конечно, видят, но не считают их достойными философского обобщения. 4. Идеалисты разводят точку зрения философской теории и точку зрения жизни: в жизни человек пускай будет материалистом в самом грязно-торгашеском смысле этого слова, а вот в философии он культивирует высшие духовные ценности. 5. Идеализм, таким образом, отражает и закрепляет исторически сложившееся разделение умственного и физического труда, разделение на духовную элиту и массу, живущую только материальными запросами.

**Метафизический материализм.** 1. Буржуазное общество порождает потребность и в философской теории материализма. 2. В этой теории отражается «точка зрения» обособленных индивидов, мировоззрение частного предпринимателя. 3. С этой «реалистической» позиции допускается материалистическое осмысление природных процессов и даже общественных, взятых вне исторического процесса, вне его перспективы. 4. Что касается общественных интересов, понимания исторического процесса, то буржуазия, став консервативным классом, «их не любит обнаруживать. Зато идеи охотно рекламируют, и идеи эти зачастую весьма смертоносны: жадность и насилие облекаются в одежды идеализма»<sup>12</sup>.

Ответ на второй вопрос («Почему пролетариат порождает потребность именно в диалектическом материализме?») кратко можно представить так: 1. Материализм пролетарского мировоззрения обусловлен самой жизнью этого класса, способом его существования, ежечасно доказывающим первичность материи. 2. Для пролетариата элитарной, эгоистичной, негодной предстает фило-

<sup>12</sup> Роллан Р. Собрание сочинений: В 14 т. М., 1958. Т. 13. С. 101—102.

софия, объявляющая его жизнь недостойной философского внимания. 3. Условия жизни пролетариата формируют не просто материалистический взгляд на вещи, но и диалектический, исторический характер его мировоззрения: пролетариат — исторически первый субъект, являющийся последовательно деятельным, процесс капиталистического воспроизводства стихийно ведет к осознанию абсолютности движения и относительности покоя, формирует исторический взгляд на любой продукт труда (для рабочего очевидно, что любая вещь — результат предшествующей деятельности и предпосылка нового процесса изменения).

Другим приемом проблемного обучения, дающим хорошие результаты в формировании фундаментальных знаний, ценностных ориентаций личности, является развернутый, живой показ философского спора марксистов с их оппонентами. В этих целях может быть полезной некоторая реконструкция философского спора, объединяющая, например, «в одном пространстве и времени» аргументы оппонентов, разбросанные по различным работам или находящиеся друг от друга достаточно далеко в рамках одной работы. Необходимо и проясняющее суть полемики упрощение и сокращение высказываний спорящих. Примером может служить опровержение В. И. Лениным прагматизма Богданова.

**Ленин.** Что, по мнению Богданова, является критерием истины?

**Богданов.** Успех. Если наши действия завершаются успехом, то представления, теоретические взгляды, лежащие в их основе, следует признать истинными.

**Ленин.** В таком случае теорию, которой руководствовались большевики, вступая в революцию 1905 года, следует признать неистинной, поскольку революция потерпела поражение?

**Богданов.** Да, надо уметь смотреть правде в глаза. В этом признак силы. Указанная теория, как показали события, требует пересмотра.

**Ленин.** Ваши выводы — признак не силы, а слабости человека, испуганного неудачей его предприятия и готового отказаться от истинных взглядов только на том основании, что они не привели к успеху.

**Богданов.** В чем же, по-вашему, критерий истины?

**Ленин.** В практике.

**Богданов.** Это что-то неопределенное. Согласитесь, что успех — гораздо более определенный критерий.

**Ленин.** Практика, действительно, неопределенна в той мере, в какой она не закончена. Но она вполне определена, поскольку этот исторический процесс (практика) складывается из определенных событий, действий, где настоящие уточняются последующими.

**Богданов.** Нельзя ли пояснить?

**Ленин.** Ваш прагматизм отличается от диалектико-материалистического понимания критерия истины примерно так же, как отличается мещанское преклонение перед сиюминутным успехом от

мудрой позиции человека, проверяющего истинность своих взглядов всем процессом жизни. Для Вас революция 1905 года — замкнутое в себе событие, для меня она — завершение одного исторического этапа, уточнившего во многом нашу стратегию и тактику, и начало нового этапа. Для Вас революция 1905 года — поражение, для меня — генеральная репетиция грядущей революции.

Наконец, следует указать на ту образовательную и воспитательную роль, которую играет в обучении наукам марксистско-ленинского цикла проблемная ситуация, связанная с фактами современной жизни. Здесь можно выделить два методических приема: 1) проблематизация самих фактов, ознакомление студентов с неизвестными фактами, имеющими в то же время самое непосредственное отношение к их жизни; 2) проблемное осмысление известных фактов.

Первый прием активно используется нами в курсе научного атеизма. При этом, конечно, не ознакомление аудитории с ранее неизвестными фактами ставится во главу угла. Следует стремиться к сопоставлению и даже к столкновению новых фактов с теми, которые должны быть известны студентам, к упорядочению этих новых фактов в рамках той мировоззренческой системы, которая закладывалась на предшествующих занятиях, в предшествующих курсах. К примеру, в лекции «Религия и церковь в современной идеологической борьбе» аудитории предлагается вопрос: «Что вы знаете о позиции религиозных организаций в нашей стране и за рубежом по проблеме войны и мира?» Как правило, ответы поступают активно, и среди них доминирует утверждение «Церковь борется за мир». Дальнейший ход лекции показывает, что выделяются по крайней мере 5 подходов к проблеме войны и мира, которых придерживаются различные религиозные организации: 1) миротворческая деятельность большинства религиозных организаций социалистических стран; 2) религиозный пацифизм; 3) религиозный фатализм; 4) религиозное лицемерие; 5) религиозный милитаризм. При этом подчеркивается, что первая позиция обусловлена не природой самой религии, которая веками освящала войну, а природой социалистического общества, в рамках которого функционируют данные религиозные организации.

Примером переосмысления известных фактов могут служить вопросы, выясняющие роль государства в жизни общества, природу противоречий при социализме и т. д.

Проблемное обучение играет важную роль в формировании **системности знаний** (образовательный аспект обучения) и **целостности личности** (воспитательный аспект).

Системность марксистско-ленинского учения, его стройность и монолитность, равно как и целостность характеров его творцов и последователей, — факт, признаваемый даже идейными против-

никами марксизма-ленинизма. Чем объяснить этот факт? Чем объяснить, что даже такие грандиозные философские построения, как гегелевская система, страдали непоследовательностью, кричащими противоречиями, эклектикой и т. п. Уже эта проблема приемлема для обсуждения на семинарском занятии по работе Э. Энгельса «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии». Здесь важно показать, что объяснение надо искать не в личностных недостатках Гегеля, Фейербаха и др., а в различии социальных позиций, выраженных в философской теории Гегеля (Фейербаха и т. д.) и К. Маркса. У К. Маркса — это позиция обобществляющегося человечества, всеобщего человека, который последовательно проводит одну линию при изучении будущего и прошлого, общества и природы, своей сущности и сущности других людей. У Гегеля — это позиция разорванного человека, который прикладывает разные мерки к себе и другим, к теории и жизни, к природе и обществу.

Эту проблему надо постоянно поднимать и на других семинарах и лекциях, не забывая, что наличие социальной позиции не приводит автоматически к системности знаний и целостности личности. Сама позиция формируется в познавательных и нравственных усилиях личности. Необходимо обратить внимание студентов на то, что эти усилия, направленные на построение единой платформы поведения, не всегда приводят к результату. Но даже такая нерезультативность напряженного поиска выше «системности» и «целостности», достигнутых формальным соединением разнородного. Гегель как-то заметил по этому поводу: «Заштопанный чулок лучше чем разорванный; не так с самосознанием»<sup>13</sup>. Самосознание разорванное, но честное в этой своей беспокойности и глубокое в непознанной сложности действительно нелегких проблем, выше пассивного сознания обывателя, способного притянуть и «заштопать» все что угодно. Из сказанного следует, что преподаватель должен установить «гуманные отношения в процессе обучения» (Ш. А. Амонашвили), быть внимательным к так называемым наивным вопросам, уважать точку зрения обучаемого, не спешить зачислять студентов, нарушающих ожидаемую схему ответа, в разряд «путаников».

Ведущую роль в формировании системности знаний и целостной позиции в оценке фактов действительности играет структура изучаемого курса, порядок изложения каждого вопроса лекции и семинара. Чтобы добиться действительно проблемного ведения предмета на каждом занятии, преподаватель должен уточнять место рассматриваемых вопросов в общем курсе. Проблемность, а вместе с ней и системность, пропадают при «холодном» изложении отдельных вопросов, не связанных единым стержнем. Преподаватель, работая над структурой курса и каждого занятия, делает

<sup>13</sup> Гегель. Работы разных лет. М., 1971. Т. 2. С. 548.

его не только доходчивым с точки зрения логики, но и проясняет содержание предмета, формирует жизненную позицию личности, понимание мира. К примеру, такое обозначение структуры, внутренней логики исторического материализма мы находим в работах классиков марксизма-ленинизма, когда они указывают, что в понимании общественных явлений нужно идти от экономики к политике, к выяснению положения классов и уже на этой основе строить представления о национальной, семейной, бытовой и прочих сторонах общественной жизни. Вместе с тем здесь задана и единая позиция общественного познания и поведения.

Формируя систему знаний и тем самым оказывая известное влияние на формирование целостности личности, преподаватель должен иметь общие представления о движении философского знания и о месте в нем философской системы. Можно выделить три основных этапа в таком движении: 1) от фактов (жизни) к принципам; 2) от принципа к архитектурной системе; 3) от архитектурной системы к энциклопедической системе (где уже начинается возвращение к фактам, к жизни, поначалу выступающим в форме иллюстраций). Обучение философии необходимо начинается с завершающего этапа этого движения, с энциклопедической системы, с учебника. И здесь вполне уместен определенный догматизм в изложении. Творческое отношение возможно уже при переосмыслении некоторого материала, но материал этот сначала должен быть дан студенту.

В правильно построенном педагогическом процессе движение от энциклопедической системы должно быть направлено к сопоставлению этой системы с жизненным фактическим материалом предшествующей жизни обучаемого. Это, конечно, затруднено быстротечностью педагогической связи студентов и преподавателей общественных кафедр, особенно в технических вузах. Но и в общении с основной массой студентов преподаватель обязан установить связи философской системы с принципами, ей соответствующими, и с фактами, приведшими к этим принципам. Здесь большое значение имеет проблемное изучение исторических условий создания системы, написания книги и т. д. Тем самым раскрывается жизненность системы, ее связь с личностью автора.

Следует предупредить о мнимой проблемности, которая проявляется в школярском системосозидании. Подобный философский формализм — один из наиболее распространенных тупиков философского обучения. Главная черта такого философствования, с познавательной точки зрения, — отрыв формы знаний от их содержания (бессодержательное классификаторство, схематизирование, споры), а с точки зрения воспитания личности — отрыв знаний от реальных жизненных проблем личности.

Отметим также роль проблемного обучения в образовании истинных знаний и воспитании свободы, важнейшей черты коммунистической личности.

Проблемное обучение учит сомневаться. Именно с сомнения начинается движение к истинному знанию и свободному поведению. Конечно, ни первое, ни второе не исчерпываются сомнениями. Что же такое сомнение? Казалось бы, марксисту не пристало поднимать на пьедестал такую сомнительную вещь, как сомнение; ведь коммунисты, по словам А. Грамши, утверждают себя «четкой и решительной волей». Но дело в том, что сомнение вовсе не есть нерешительность. Напишем это слово иначе — со-мнение, т. е. учет сопряженного мнения, учет других мнений — вот какой смысл кроется в этом слове. Иначе: в сомнении происходит всесторонний анализ возможностей поведения. Только такой анализ может служить надежной основой «четкого и решительного» выбора. И в самом деле, вспомним, что любимый девиз К. Маркса — «Подвергай все сомнению». И, связанные с Марксовым девизом какой-то незримой нитью, тут же приходят на память ленинские слова о соратниках по партии: «Ни слова не возьмут на веру, ни слова не скажут против совести»<sup>14</sup>.

Поэтому нахождение истины, воспитание свободы — это прежде всего воспитание сомнения, напряженного поиска своего мнения среди других мнений. Собственно говоря, это и есть поиск личностью самой себя.

Вузовский курс общественных дисциплин дает богатый материал для недогматического усвоения истин марксизма-ленинизма: это и выявление во взглядах наших идейных противников ложного в бесспорном, это и обсуждение дискуссий, идущих внутри нашей науки, это и отделение репрезентативных фактов от случайных и т. д.

Общую роль в формировании истины и свободы играет семинар, и прежде всего докладная форма проведения семинарского занятия. Организация доклада имеет немалый воспитательный потенциал. Здесь преподаватель должен быть готов к проблемной ситуации, связанной не столько с содержанием познавательной информации, сколько с организацией процесса совместного поиска истины и поведения каждого из участников занятия. Не секрет, что доклады часто проходят в скучной обстановке, их не слушают, сам докладчик не уверен, что он говорит что-то интересное. Преподаватель должен зафиксировать эту ситуацию, проблематизировать ее, не довольствуясь тем, что доклад не сорван. В том случае, о каком идет речь, уместен вопрос обучаемым: «Товарищи! У меня есть предложение разобраться в том, чем мы занимались последние 15 минут». Рефлексия по поводу умственной неряшливости, познавательной глухоты, недоверия к себе, другим и изучаемому предмету может иметь неплохие результаты. В данном случае преподаватель преследует двоякую цель: активизацию поиска истинного ответа на вопрос учебного плана, воспитание у

---

<sup>14</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 45. С. 391.



студентов уверенности в себе, раскрепощенности, самостоятельности — этих важнейших черт свободной мысли и поведения.

В заключение следует сказать, что проблемное обучение имеет большое общеобразовательное и воспитательное значение. Мы постарались выявить это значение, выделив три внутренние параллельные (образование — воспитание) пары: научное мировоззрение — партийность, системность знания — целостность личности, истина — свобода, — проследив, какую роль играет проблемное обучение в формировании этих качеств знания и жизненной позиции личности. При этом основными способами проблематизации процесса обучения выступали: 1) выявление социальной природы познания, раскрытие социальной роли философского знания; 2) обращение к специфике философского знания; 3) внимание к фактам, стоящим за теоретическим построением; 4) выявление структуры курса, его стержневой идеи, структуры каждого из вопросов курса; 5) установление гуманных отношений в ходе обучения.

**Ю.И. МИРОШНИКОВ**  
Свердловский мединститут

## **Развивающая функция проблемного обучения**

Организованная государством система передачи накопленного социального опыта, имеющая своей целью формирование гармонически развитой личности, составляет основное содержание образования, которое подразумевает, собственно, две сопряженные формы деятельности: обучение и учение<sup>1</sup>. Высшая школа в этом отношении есть органическое продолжение образовательного процесса, складывающегося в начальной и средней школе.

В центре образования стоит задача развития обучаемого. Ряд теоретических вопросов о том, что подлежит развитию в личности учащегося и какими средствами это достигается, составляет круг проблем, связанных с дидактическим принципом развития.

Как показывает анализ различных аспектов процесса образования, становление личности — глубоко противоречивый процесс. Основное противоречие рождается из взаимодействия в сфере образования двух поколений (детей и взрослых) и двух типов сознания: сознания детского, «природного», и сознания образованного, развитого, окультуренного. Другие противоречия образовательного процесса — между обучением и воспитанием, между индивидуальным и социальным, между предметным и личностным аспектами образования, между общей и профессиональной подго-

---

<sup>1</sup>См.: Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. С. 46, 58; Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С. 27, 33.

товкой — выступают производными формами главного, исходного противоречия.

Диалектическую сущность целенаправленного формирования личности в советской школе глубоко отражает принцип проблемного обучения. В последние годы этот принцип привлек к себе большое внимание советских ученых. Проведенные теоретические исследования заставили педагогов-практиков (и средней, и высшей школы) повернуться лицом к этому принципу дидактики. Один из главных итогов исследования заключается в том, что была обнаружена ценность применения этого принципа как важного условия для усиления развивающей функции обучения. Поэтому представляет теоретический интерес поиск точек соприкосновения принципа проблемного обучения с принципом развития. Такое направление позволяет не только указать на формы, в которых протекает педагогический процесс — проблемная ситуация, проблемная задача, проблемная лекция, проблемное семинарское занятие и т. д., — но и исследовать процесс формирования образованного сознания в целом, а также важнейших его компонентов: интеллектуальных, эмоциональных и волевых.

Педагогика и педагогическая психология неоднозначно трактовали соотношение обучения и развития. Существовал взгляд, по которому планомерное обучение определяется стихийным развитием личности обучаемого и поэтому педагогический процесс должен следовать за развитием ребенка (Э. Мейман, А. Ф. Лазурский, Ж. Пиаже). Другая позиция, которой придерживается советская педагогическая наука, заключается в признании ведущей роли в развитии ребенка усвоенных форм социальной активности, форм учебной деятельности (К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, Л. С. Выготский)<sup>2</sup>.

Ведущим элементом личностного развития учащегося является развитие его сознания. Для развития сознания в целом отправным пунктом образовательного процесса выступает детское, «природное» сознание, а конечным — сознание образованное.

Согласно Ж. Пиаже, развитие сознания ребенка претерпевало три стадии: аутизма (солипсизма), эгоцентризма и взрослого логического сознания. Эти этапы развития Ж. Пиаже трактует как спонтанные, не зависящие (и даже скорее полностью свободные) от процессов обучения. Л. С. Выготский, успешно и плодотворно полемизировавший с Ж. Пиаже, заложил в психологии и педагогике основы понимания развития сознания как его качественного преобразования в процессе обучения из сознания (мышления)

---

<sup>2</sup> См.: Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981. С. 149—150.

житейского в сознание (мышление), отвечающее запросам научного познания<sup>3</sup>.

Детское сознание стихийно, наивно, произвольно и бессистемно, а основные его компоненты еще не разъединены между собой и представляют исходное синкретичное единство, полностью к тому же погруженное в контекст повседневной жизни. Образование как определенная целенаправленная деятельность детерминирует процесс энергичного развития «природного» сознания, постепенно превращает его в систематически развитое, произвольное, осознанное, подчиненное личности учащегося. Образование дифференцирует в сознании учащихся отдельные психические функции, и их развитие начинает протекать до некоторой степени автономно. Благодаря усвоению определенных способов действия с материальными и идеальными предметами личность обучаемого становится не только носителем качественно изменившихся психических функций, но и овладевает суммой определенных способностей, умений и навыков в познании, труде и общении.

Значение школьного образования заключается в том, что без него правильно не обработанное сознание ребенка стихийно развивается в сознание житейское, обыденное. Нельзя думать, что вне школы личность вообще не способна к развитию. Наряду с правильными, организуемыми школой учебными действиями с материальными и идеальными предметами школьник (а затем и студент) выполняет и другие, научно не организованные, обыденные действия, которые и формируют у него элементы обыденного, житейского сознания. Возьмем, к примеру, случай, когда студент оказывается втянутым в практику спекуляции дефицитом, что, увы, сегодня случается. Ясно, что в сознании этого студента исподволь начинает формироваться обыденное сознание частнособственнического типа<sup>4</sup>.

Кроме того, фактически школа не может до конца в научном порядке организовать учебный процесс, школа на практике не устраняет полностью элементы стихийного развития учащегося<sup>5</sup> и таким образом школа имеет дело не с чистым «природным» сознанием, а с сознанием отчасти развивавшимся и продолжающим развиваться в сторону формирования житейских понятий. В сознании учащегося наряду с «правильным», «высоким» развитием всегда существует «неправильное», «низкое».

Сказанное полностью относится и к практике высшего образования. Преподаватель вуза находит, что в сознании студентов сложилась картина параллельного развития норм образованного и

---

<sup>3</sup> См.: *Выготский Л. С.* К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте // *Шиф Ж. И.* Развитие научных понятий у школьника. М.; Л., 1935. С. 10—11.

<sup>4</sup> См.: *Комаров В. Д., Колпахчиев Л. М.* Человек и личная собственность в развитом социалистическом обществе. Л., 1982. С. 13.

<sup>5</sup> *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. С. 147—148.

обыденного сознания. В студенческой аудитории без труда обнаруживаются стереотипы житейского мышления, элементы обыденного мировосприятия, наивно-реалистическое понимание общественных отношений. В преподавании марксистско-ленинской философии в вузе это обстоятельство пока слабо учитывается и теоретически, и практически, хотя оно требует постоянного внимания и соответствующей коррекции в педагогической работе<sup>6</sup>.

Окультуривание «природного», детского сознания в процессе обучения протекает как окультуривание его важнейших психических функций: интеллекта (внимания, памяти, воображения, мышления), темперамента (эмоций) и характера (воли). Необходимость целенаправленного воздействия на эти моменты развивающегося сознания формулировалась отечественной педагогикой прошлого века. Так, например, К. Д. Ушинский отмечал особую сложность воздействия на эмоциональную и волевую сферы учащихся. Он писал: «Но если неуменье наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неуменье действовать на образование в них душевных чувств и характера»<sup>7</sup>.

Какие же изменения претерпевает сознание, ставшее благодаря школе на путь целенаправленного развития? Во-первых, интеллектуальная функция организуется в правильную, систематическую, произвольную деятельность; во-вторых, происходит селекция в области эмоциональной чувственности. Личность фиксирует внимание на определенных эмоциональных реакциях, они культивируются и развиваются. В-третьих, воля концентрируется вокруг целей, признанных обществом высокими, культурными, благородными.

Остановимся прежде всего на развитии интеллектуальной функции и факторах образования, обуславливающих правильное направление этого развития. Интеллектуальное, умственное развитие включает в себя развитие восприятия, наблюдательности, памяти, воображения, мышления. Все эти моменты умственного развития имеют определенную последовательность, замыкающуюся на мышлении<sup>8</sup>. Мы ни в коем случае не отождествляем интеллект с мышлением, но полагаем, что мышление составляет важнейший элемент интеллекта. И именно этот элемент имеет решающее значение в развитии сознания в процессе высшего образования.

То, что было высказано по отношению к содержанию развития интеллекта, в целом относится также и к мышлению. Целенаправленное воздействие на детское мышление приводит к тому, что оно приобретает черты систематичности, произвольности, осознанно-

---

<sup>6</sup> См.: *Мирошникова Ю. И.* Материалистическое понимание истории и модерно-центристские стереотипы в трактовке форм общественного сознания // *Реализация принципа историзма в преподавании марксистско-ленинской философии.* Свердловск, 1984.

<sup>7</sup> *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. М.; Л., 1950. Т. 8. С. 38.

<sup>8</sup> См.: *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. С. 59.

сти. Эти свойства, конституирующие образованное мышление в отличие от «природного» (и житейского) мышления, были открыты и изучены Л. С. Выготским<sup>9</sup>.

Образованное мышление — прежде всего мышление сделанное, организованное, рукотворное, искусственное. Поэтому неправы те авторы, которые пытаются найти независимые от истории, от потребностей цивилизованного общества, от потребностей современной практики качества человеческого мышления как родовую его характеристику. Еще более они неправы, когда задача школы видится им в создании лишь только подходящих условий для свободного развертывания уже имеющейся способности к абсолютно правильному мышлению, к тому мышлению, идеал которого возник в головах этих авторов. Школа (и высшая школа в том числе) не просто создает условия для спонтанно развивающегося интеллекта, а делает его, приспособлявая к нуждам исторически развивающегося общества. «Общее образование, — отмечал Д. И. Писарев, — дает всей жизни человека известный колорит, известный смысл и известное направление; оно проникает собой весь склад его ума и глубоко видоизменяет собою весь его характер и образ мыслей»<sup>10</sup>.

Пока мышление существует как стихийный процесс, оно протекает не по собственной логике, а по логике событий внешней действительности (включая сюда и стихию речевой деятельности). Мышление действует не само, а будучи побуждаемо ситуацией. В частности, показателем низкой степени самостоятельности мышления служит практика использования жребия и суеверных примет как механизма выбора поступка<sup>11</sup>.

Школа, отрывая ребенка от непосредственной жизни, ставит обучаемый интеллект перед искусственно созданным предметом, в качестве которого берется модель правильного мышления. Таким образом, «природный» ум оказывается перед самим собой, но в иной форме — в форме развитого, окультуренного образца. Образовывая и тем самым развивая, школа превращает мышление в обособленный от непосредственной жизни процесс и поэтому она не может не давать учащимся правил руководства для свободного от житейских ситуаций ума. Не случайно вместе с появлением письменности (и грамотности) появляется учение о правильном мышлении, т. е. логика (и параллельно ей риторика, поэтика, стилистика)<sup>12</sup>. Западная цивилизация в качестве правил логики взяла на вооружение систему аристотелевской силлогистики. Уже ан-

<sup>9</sup> См.: *Выготский Л. С. Собрание сочинений*: В 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 214, 254.

<sup>10</sup> *Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения*. М., 1984. С. 215.

<sup>11</sup> См.: *Касымжанов А. Х., Кельбуганов А. Ж. О культуре мышления*. М., 1981. С. 31—32.

<sup>12</sup> См.: *Рождественский Ю. В. Введение в общую филологию*. М., 1979. С. 112.

тичная школа (и низшая, и высшая) широко использовала логику Аристотеля, пытаясь внедрять ее самыми активными способами. Так, в риторических школах организовывались ученические диспуты, где темой служили различные казуистические положения, представляющие большие трудности для формального мышления. В римских риторических школах практиковали инсценировку судебного процесса. Это были особые упражнения — «контраверзии», — в основе которых лежал тот же самый процесс усвоения учащимися навыков правильного мышления<sup>13</sup>.

Современная школа существует в условиях сложившейся новой логики мышления — диалектического метода познания и практики. Советская школа в этом смысле имеет громадные преимущества, ибо она может свободно обращаться к духовному наследию классиков марксизма-ленинизма, впервые разработавших и применивших на практике метод материалистической диалектики. Однако, видимо, нужно какое-то время, чтобы практическая педагогика полностью осознала и организовала выполнение на деле задачи развития диалектического мышления учащихся. Школа должна учить мыслить диалектически — таково требование дня, выдвигаемое нуждами общественной практики<sup>14</sup>. Все средства, приемы, методы, используемые школой, должны быть подчинены этой цели. Особенно плодотворной в этом смысле оказывается реализация принципа проблемности во всей системе обучения, во всех формах учебного процесса, во всех методах обучения. Здесь и проходит одна из осевых линий пересечения принципа развития с принципом проблемности.

М. И. Махмутов и А. М. Матюшкин справедливо считают проблемное обучение «мотором» системы развивающего обучения<sup>15</sup>. Клеточкой учебного процесса, где реализуется принцип проблемного обучения, будет проблемная ситуация. Такая ситуация содержит, по крайней мере, одну проблему, решение которой связано с большими трудностями. Органичность включения проблемных ситуаций в ткань учебного процесса вытекает из самого существа качественных преобразований «природного» мышления в образованное. Непроизвольное мышление видоизменяется в произвольное, неосознаваемые умственные действия делаются предметом рефлексии, бессистемное мышление превращается в систематическое. Конечно, сам этот процесс перехода из одного состояния в другое представляет для учащегося колоссальную трудность.

В преподавании философии в вузе эти трудности носят акцентированный характер. Во-первых, в сознании студентов необходи-

<sup>13</sup> См.: Журавковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1963. С. 355, 393.

<sup>14</sup> См., напр.: Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить // Наука и жизнь. 1984. № 8.

<sup>15</sup> Махмутов М. И., Матюшкин А. М. Проблемное обучение — понятие и содержание: Психолого-педагогические основы и пути развития // Вестн. высш. школы. 1977. № 2. С. 18.

мо сформировать способность к философской рефлексии, т. е. значительно раздвинуть рамки самосознания. Во-вторых, студенты должны овладеть в курсе философии диалектическим мышлением не только (и не столько) как существенной частью учебного содержания, но преимущественно как способностью собственного мышления. В-третьих, им предстоит внести в индивидуальное мировоззрение систему категорий, выступающих ядром марксистско-ленинского мировоззрения.

Расстаться с наивно-реалистическим сознанием, овладеть диалектическим методом мышления и всей системой философских категорий помогает студентам правильно организованное во всем курсе марксистско-ленинской философии изучение сущности понятия. Вообще соотношение мира и понятия, в котором человек мир познает, оценивает и целеполагает как объект своей деятельности, должно быть важнейшим аспектом в преподавании марксистско-ленинской философии (и прежде всего диалектического материализма).

Возникающие здесь трудности — это трудности общения студентов с преподавателем. Так, например, поскольку студенты младших курсов еще не успевают вполне овладеть приемами научной речи, то их ответы на семинарских занятиях в основном построены на разговорной речи. Студенты лучше воспроизводят в речи живописные образы и значительно хуже концептуальное содержание. В научной речи отчетливо выражены два компонента актуального членения предложения: тема и рема, а для разговорной речи типично умалчивание темы, которая здесь только ощущается в ответных репликах диалога. Это обстоятельство приводит к тому, что на семинаре часто теряется тема разговора; ибо студенты не считают нужным ее фиксировать ясно, а ощущение оказывается недостаточным, чтобы удержать тему в поле активного внимания. Общее в определениях студентов часто дается через описание чувственно-наглядного образца, взятого из житейской практики. Таким образом, сложность усвоения философского знания и развития диалектического мышления — это в значительной мере трудность усвоения научной (философской) речи.

При изучении каждой темы курса преподавателю следует сопоставлять наивно-реалистическое и диалектико-материалистическое мировоззрение — это и будет простейшей проблемной ситуацией, позволяющей организовать качественное изменение стихийного сознания в сознание рефлексивное, творческое. Сознательно создаваемая проблемная ситуация может носить характер художественно-образных или литературных персонификаций, в лицах разыгрывающих проблемы столкновения двух сознаний с миром и друг с другом. Постоянно развивающаяся структура проблемной ситуации одновременно будет являться и ситуацией мировоззренческой, на которой будет удобно продемонстрировать большинство философских проблем. Двух этих выдуманных лиц (простака и об-

разованного человека<sup>16</sup>) преподаватель должен показывать в столкновении мнений, в споре. Демонстративный спор послужит отправным пунктом для размышления, так как студенты часто не только не умеют спорить, но и не замечают своего неумения размышлять.

Довольно спорным пунктом дидактики преподавания философии в вузе предстает вопрос о системе ее категорий как учебной дисциплине. Одни авторы полагают, что марксистско-ленинская философия как строгая теория не может иметь каких-то школьных (диатрибических) вариантов, само существование которых уже якобы доказывает свою несостоятельность. «Современные философские исследования, — утверждает А. В. Потемкин, — были бы значительно успешней, если бы их не тянули книзу тысячи нитей, цепей и канатов, идущих из недр диатрибической традиции»<sup>17</sup>.

Другие авторы считают, что философия имеет законный статус не только в виде абстрактно-теоретической системы знаний, развитой профессиональными философами, но и в форме актуального мировоззрения трудящихся масс. В это актуальное сознание непрофессионалов (но философски образованных людей) философия входит, во-первых, очищенная от деталей, важных лишь для специалистов, а во-вторых, переакцентированная и переструктурированная по своему содержанию. «Выдвижение в актуальном сознании, — пишет М. Г. Макаров, — на первый план тех или иных аспектов или частей марксистской философии зависит от социальных, профессиональных особенностей, от динамики социально-психологических процессов»<sup>18</sup>.

Между академической философией и философией как учебной дисциплиной, конечно, есть существенная разница. Однако курс философского знания в качестве преподаваемого предмета в вузе, программа курса пока не стали теоретически осознанной педагогической проблемой. То же самое можно сказать и о составе категорий философии как учебной дисциплины. Категориальный состав в программах курсов диалектического и исторического материализма для студентов философских факультетов университетов, сельскохозяйственных и медицинских вузов и даже для учащихся некоторых техникумов, изучающих основы философских знаний, принципиально не отличается друг от друга, разница между ними лишь количественная, а не качественная. Практика преподавания

<sup>16</sup> Именно образованного (универсального) человека, а не специалиста-философа. Здесь уместно будет привести сентенцию Л. Фейербаха, с которой мы полностью солидарны: «Я всегда считал, — пишет он, — мерилom наилучшего метода обучения и стиля не ученого, не абстрактного факультетского философа-специалиста, а универсального человека» (Фейербах Л. Избранные философские произведения. М., 1955. Т. 2. С. 26).

<sup>17</sup> Потемкин А. В. Проблемы специфики философии в диатрибической традиции. Ростов н/Д., 1980. С. 142.

<sup>18</sup> Макаров М. Г. Об уровнях философского сознания // Философские исследования. Таллин, 1973. С. 9.



философии в вузе показывает, что фактическое усвоение знаний студенческой аудиторией может далеко отставать от требований программы, которая недостаточно учитывает возможности психического развития разных контингентов учащейся молодежи.

Указанные обстоятельства делают несколько неопределенным критерий систематичности усвоения философии в вузе, порождают субъективизм в требованиях, предъявляемых к студенческой аудитории. Есть и еще одна причина, снижающая навыки систематичности мышления. Мы уже показывали, что в вузовском обучении познавательная деятельность носит элементы стихийности. Одним из дополнительных источников стихийного характера обучения (и учения) в вузе является все увеличивающаяся дробность учебных дисциплин. Каждая учебная дисциплина образует собой до определенной степени замкнутую систему понятий, которая в основном случайным образом «стыкуется» с системой категорий другой дисциплины. Применительно к преподаванию цикла марксистских наук в вузе можно уверенно сказать, что их разобщенность по кафедрам и по отдельным преподавателям наносит ощутимый урон систематичности, стройности, цельности, логичности формирующегося в сознании студентов научного мировоззрения.

Важной стороной развития сознания учащихся выступает их эмоциональное развитие. Эмоциональное развитие необходимо и как сторона развития интеллекта (ибо эти два процесса тесно переплетены в сознании), и как (что гораздо важнее) аспект личностного развития. «Если то, что заучивается детьми, не пробуждает в них никакого чувства, желания и стремления, — писал К. Д. Ушинский, — то тогда заученное не может иметь никакого непосредственного влияния на их нравственность; но если чтение или учение, как говорится, затрагивают сердце, то и в памяти останутся следы комбинаций представлений с чувствами, желаниями и стремлениями...»<sup>19</sup>.

Существует традиционное представление, что образованный человек должен развить в себе такие формы эмоциональной чувственности, как интеллектуальные, нравственные, эстетические чувства. Во времена господства религиозной идеологии и мировоззрения считалось, что все высшие эмоциональные состояния должны концентрироваться вокруг религиозных чувств. Вообще в разные исторические эпохи норма и качество эмоциональности трактовались в зависимости от существующего идеала личности. В античности это был идеал атлетизма, а потом мудрости, в средневековье в Западной Европе идеалом эмоциональной жизни оказались религиозные чувства монаха, в капиталистическом обществе фигура отрешенного от жизни религиозного аскета была вытеснена образом делового человека. Священный трепет религиозного экстаза, пишут К. Маркс и Ф. Энгельс, рыцарский энтузиазм, мещан-

---

<sup>19</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. С. 397.

ская сентиментальность уступили напору голого экономического интереса и бессердечного «чистогана»<sup>20</sup>.

Идеал общества, строящего коммунизм, — свободная, гармонически развитая, универсальная личность. Конечно, этот образ предполагает совершенство, гармонию, благородство эмоциональной сферы сознания человека.

Эмоции (и, конечно, эмоции, носящие характер высоких, окультуренных, подлинно человеческих) вплетаются в структуру всех человеческих отношений, сопровождают все формы деятельности: практическую и теоретическую, экономическую и духовную, вещную (предметную) и символическую (речевую). В современной литературе различают чувства связи человека с природой, со всем живым, родительские (материнские) чувства, социальные чувства, экономические (чувство хозяина), чувства исторические, политические, нравственные, эстетические, правовые, педагогические, чувство языка и некоторые другие. Такая широкая, качественно разнобразная картина эмоциональной жизни человека не случайна и определяется вездесущностью ценностных аспектов бытия человека, а «ценностное отношение эмоционально»<sup>21</sup>. Мы можем с полным правом добавить, что справедливо и обратное утверждение: эмоциональное отношение аксиологично по своей природе. Отсюда вытекает, что эмоции в обучении не только средство усиления внимания и интереса учащихся к сообщаемой информации, но и необходимая цель: в эмоциях содержится оценочная информация в наиболее удобной для восприятия форме.

Наш особенный интерес — к эмоциям, развивающим человека, делающим его образованным, т. е. носителем выработанных современным обществом ценностей. Какие же эмоции сопровождают педагогическую деятельность и какова педагогика эмоций? И теоретическая, и практическая педагогика констатируют, что современная школа бедна на эмоции. В «10—12 лет они (школьники. — Ю. М.) уже твердо знают, что все на свете можно объяснить, и привыкают жить разумом, не зная, что такое чувство, чудо, тайна»<sup>22</sup>, — пишет организатор внеклассной работы одной из средних школ Ленинграда. Добавим, что изгоняемым из средней школы эмоциям совсем уж нет места в вузе.

Между тем дефицит эмоциональной оценочности приводит к дополнительным трудностям в преподавании всех учебных дисциплин и в средней школе, и в вузе. В частности, преподавание философии в вузе должно опираться на способность к эмоциональной реакции студенческой аудитории. Еще Платон и Аристотель отмечали, что начало философии лежит в удивлении, т. е., говоря совре-

---

<sup>20</sup> См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 4. С. 426.

<sup>21</sup> Гулыга А. В. Эстетика истории. М., 1974. С. 27.

<sup>22</sup> Смузина М. Веселая педагогика // Комс. правда. 1974. 20 дек.

менным языком, в интеллектуальных чувствах, сопровождающих познавательный процесс. К. Маркс утверждал, что философия — это не только рациональные абстракции, не только теоретические построения. Философия существует и в форме эмоционального отношения — любви и ненависти<sup>23</sup>. В советской литературе неоднократно подчеркивалась определенная зависимость философских взглядов от эмоциональных состояний, которые способны служить и в качестве ближайшей причины, и в качестве фона, окраски тех или иных философских систем и направлений<sup>24</sup>.

Педагогика пока не сделала адекватных выводов из этих положений. В частности, методика преподавания философии в вузе остается до сегодняшнего дня сухим и пресным занятием, протекающим в ложноакадемическом стиле. Авторы учебников считают своим долгом воспроизводить все атрибуты научной публикации, отпугивающие массового читателя. Между тем классики дали нам образцы подлинно философской публицистики, диатрибики и популяризации. О жанрах притчи и басни, уместных в ряду приемов убеждения, писал Аристотель<sup>25</sup>. Л. Фейербах, полагал, что «человек побуждается изнутри облекать нравственные и философские учения в форму рассказов и басен»<sup>26</sup>. Парадоксальности философского знания как нельзя лучше соответствует афористическая форма — такова мысль Л. Олышки, анализирующего творчество Монтеня, Паскаля, Шамфора, Леонардо да Винчи и других представителей эпохи Возрождения. Таким образом, афоризм, эссе и эпиграмма могут успешно нести философское значение и содержание<sup>27</sup>.

Требования эмоциональной насыщенности учебного процесса должны накладывать определенный отпечаток на «драматургию» и «режиссуру» лекционного выступления преподавателя. Яркость материала, адекватные уровню интеллектуального развития аудитории жанры произносимых текстов, богатство интонации, смена темпа речи, корректировка своих воздействий на аудиторию — все это призвано обеспечить нужный эмоциональный накал лекционной формы обучения. «Вез «человеческих» эмоций», — писал В. И. Ленин, — никогда не бывало, нет и быть не может человеческого *искания истины*»<sup>28</sup>.

Школа должна учить мыслить диалектически, а диалектический ум (в отличие от ума догматического) **любит** противоречия, **любит** нерешенные вопросы, **любит** самостоятельный умственный труд,

<sup>23</sup> См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 1. С. 105.

<sup>24</sup> См.: Вернадский В. И. Избранные труды по истории науки. М., 1981. С. 59; Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971. С. 90; Борунков Ю. Ф. Структура религиозного сознания. М., 1971. С. 167.

<sup>25</sup> См.: Античные риторики. М., 1978. С. 104.

<sup>26</sup> Фейербах Л. Избранные философские произведения. Т. 2. С. 245.

<sup>27</sup> См.: Олышки Л. История научной литературы на новых языках. М.; Л., 1933. Т. 1. С. 214, 215.

<sup>28</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 25. С. 112.

ибо он творец-работник, а не тунеядец-потребитель<sup>29</sup>. Задача учителя не только развить умение учащегося видеть противоречие, но и воспитать в нем положительное эмоциональное восприятие этого противоречия.

Противоречивость процесса познания лишает любое знание состояния завершенности, законченности, абсолютности, а следовательно, дух сомнения постоянно должен сопровождать (вместе с верой в истину) образовательную работу учащегося. Учитель обязан, если он хочет, чтобы у его воспитанников не иссякла уверенность в своих силах, постоянно вносить дозу сомнения в процесс постижения истины. Э. В. Ильенков писал, что «если вы хотите воспитать человека, не только убежденного в могуществе знания, но и умеющего применять знание для разрешения противоречий жизни, то примешивайте к «несомненному» дозу сомнения, скепсиса, как говорили древние греки»<sup>30</sup>.

Вместе с мышлением и эмоциями в учебном процессе развивается воля. Воля так же тесно сопряжена с мышлением, как и эмоции. Именно воля в соединении с интеллектуальными чувствами формирует интерес к учебе. Без интереса нет учебы. Если ученик не хочет учиться, то научить его невозможно. Формирование мотива учения — необходимое субъективное условие педагогического процесса.

Воля ценна тем, что позволяет осознать цели познающего субъекта и тем самым ускоряет познавательный процесс. К. Маркс писал в «Капитале», что «эта книга не представит трудностей для понимания. Я, разумеется, — продолжал он, — имею в виду читателей, которые **желают** научиться чему-нибудь новому, и, следовательно, **желают** подумать самостоятельно»<sup>31</sup> (подчеркнуто мной. — Ю. М.). Ту же мысль мы находим в современной литературе. Так, Э. В. Ильенков утверждает: «Если мы четко зафиксировали условия задачи как противоречие, то наша мысль нацелена на отыскание факта, линии, события, действия, посредством которых исходное противоречие только и может быть разрешено. Поиск становится целенаправленным»<sup>32</sup>. Таким образом, каждый урок, каждое семинарское занятие, каждая лекция есть вместе и умственное и волевое упражнение.

Воля помогает мысли быть автономной, последовательной, смело идущей до конца в своих выводах. Гегель полагал, что «без страсти никогда не было и не может быть совершено ничего великого»<sup>33</sup>. В советской литературе есть подобные же утверждения, сформулированные не менее афористично. Так, Г. Н. Волков в ра-

<sup>29</sup> Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. С. 17.

<sup>30</sup> Там же. С. 18.

<sup>31</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 6.

<sup>32</sup> Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. С. 17.

<sup>33</sup> Гегель. Энциклопедия философских наук. М., 1977. Т. 3. С. 320.

боте, посвященной культуре мышления, пишет: «Мыслить диалектически — значит мыслить смело»<sup>34</sup>.

Следствием развития воли, участвующей в интеллектуальном процессе, оказывается прежде всего дисциплина умственных действий, а затем и дисциплина всей личности учащегося, высшей степенью которой является самоуправление как внутреннее, так и внешнее<sup>35</sup>. Процесс подчинения учащегося самому себе идет рука об руку с подчинением его учебному коллективу, и то и другое означает овладение навыками **свободного** развития личности как самостоятельного существа.

Подведем итоги. Развивающая функция проблемного обучения складывается в процессе окультуривания «природного» и житейского сознания учащегося. Производство образованного сознания включает в себя развитие интеллекта, эмоций и воли. Проблемное обучение, охватывая собой всю систему обучения, все формы учебного процесса, все методы и факторы, выполняет триединую задачу: 1) формирует диалектическое мышление учащегося; 2) развивает его интерес к учебе и тем самым снимает противоречие между ограниченностью индивида и духовным богатством человечества; 3) благодаря совершенствованию воли превращает учащегося в самостоятельное существо, свободное и внутренне, и внешне.

Ведущим звеном проблемного обучения выступает проблемная ситуация, имманентно порождаемая встречей двух сознаний — «природного» (в единстве с житейским) и образованного.

**А. Н. ГЛУХОВА**  
Уральский университет

## **Проблемное обучение как средство формирования системы знаний**

В настоящее время детально разработаны категориальный аппарат проблемного обучения, приемы и способы создания проблемных ситуаций в различных формах учебного процесса — на лекциях, семинарских занятиях, при проведении диспутов, олимпиад и т. д. Определена и общая генеральная установка проблемного обучения — формирование диалектико-материалистического типа мышления, характеризующегося высокой степенью самостоятельности, активности и творческого потенциала. Данная установка неразрывно связана с ориентацией на формирование системных

<sup>34</sup> Волков Г. Н. Культура мышления // Общество и молодежь. М., 1973. С. 150.

<sup>35</sup> См.: Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 621.

знаний студентов. Это отметил председатель Госкомитета СССР по народному образованию Г. А. Ягодин: «Еще одна первостепенной важности задача — дальнейшая фундаментализация образования. Решать ее предстоит не путем наращивания объемов преподавания фундаментальных дисциплин, а добиваясь прочного усвоения студентами базового массива знаний, важнейших закономерностей и принципов... Вместе с тем система обучения должна быть гибкой, открытой для постоянного обновления»<sup>1</sup>. Это полностью относится и к изучению общественных дисциплин, философии в частности.

В данной статье предметом анализа будут вопросы взаимосвязи проблемного обучения и дидактического принципа системности. Поскольку существует множество подходов к определению проблемного обучения и его дидактическому статусу, а принцип системности знаний по общественным дисциплинам только начинает активно разрабатываться в методической литературе, постольку мы, не вдаваясь в подробный анализ различных точек зрения, определим свои исходные позиции по отношению к данным понятиям. Мы согласны с В. Н. Сагатовским, который утверждает, что «проблемный подход (так же, как и системный, и любой другой) имеет пределы своего оптимального применения... Нет такой области знаний, где его нельзя было бы применить, но есть ситуации, контексты деятельности, где его применение не нужно»<sup>2</sup>. Важно определить условия наиболее эффективного использования и взаимодействия проблемного обучения и принципа системности в учебном процессе.

Проблемное обучение основывается на дидактической теории развивающего обучения, основным стержнем которой является понятие активности познающего субъекта (учащегося). Однако «без того или иного уровня активности, выражающейся хотя бы в простейших актах внимания, не может состояться даже элементарное ощущение или восприятие, не говоря уже об усвоении. Поэтому понятие «активный метод обучения», получившее широкое хождение в педагогической литературе, мы считаем достаточно условным, тем более что «пассивные» методы обучения при этом не называются и речь должна идти, по-видимому, не о противопоставлении «активный» — «пассивный», а об уровне и содержании активности студента, обусловленной применением того или иного метода обучения»<sup>3</sup>. Следовательно, диапазон активности чрезвычайно широк — от простого восприятия до социальной активности.

Проблемное обучение должно быть направлено на формирование самого высокого уровня активности — социальной активности.

---

<sup>1</sup> Актуальные задачи высшей школы // Вестн. высш. школы. 1986. № 1.

<sup>2</sup> Сагатовский В. Н. Системный подход и проблемное обучение // Методические вопросы улучшения преподавания общественных наук. Минск, 1984. С. 50.

<sup>3</sup> Вербицкий А. А. О контекстном обучении // Вестн. высш. школы. 1985. № 8. С. 28.

Но этот уровень является конечным результатом и опосредован другими уровнями активности, в частности познавательной активностью. Формирование познавательной активности средствами проблемного обучения — одна из основных задач, стоящих перед преподавателями. Эта задача актуальна, конкретна и является злободневной для каждого преподавателя. Решая ее, преподаватели не всегда учитывают необходимость ориентации на более высокий уровень задач изучения марксистско-ленинской философии — формирование научного мировоззрения, превращение знаний в убеждения и основу социальной активности. Это приводит к таким негативным явлениям, которые имеют место в учебном процессе, когда создание проблемных ситуаций рассматривается как самоцель, способ «озадачивания» студентов проблемами, не связанными с системным усвоением предмета, обсуждение вопросов происходит на уровне обыденного сознания в связи с недостаточным уровнем подготовки студентов, дискуссии превращаются в отвлеченный от действительных проблем спор. При таком подходе используется только форма, но не суть проблемного обучения.

Считается общепризнанным, что в основе проблемного обучения лежит фиксация и разрешение противоречий. Однако и разрешение противоречий может быть репродуктивным (фиксирование проблемы и хода ее решения с последующим воспроизведением). Фиксация и разрешение противоречий самим преподавателем не является достаточным условием проблемного обучения. Необходимо еще, чтобы объективная проблемная ситуация совпадала с субъективной. «Проблема, являющаяся таковой объективно (т. е. в деятельности общества), может оказаться нейтральной (неинтересной, чуждой) по отношению к потребностям, мотивам деятельности обучающегося. Поэтому мало показать, что эта проблема важна в науке или практике; необходимо также сделать эту проблему личной проблемой обучающегося, создать у него субъективную проблемную ситуацию»<sup>4</sup>.

Однако, как мы уже отмечали, не любые проблемы и процесс их разрешения нацелены на формирование научного мировоззрения и системы знаний. Рассмотрение проблемного обучения только как способа активизации познавательной деятельности студентов без соотнесения с содержанием учебного курса приводит к приоритету процесса познания по отношению к его результату. Именно в отборе содержания, на основе которого создаются проблемные ситуации, коренятся наибольшие трудности в реальном педагогическом процессе. Общеизвестно, что систематическое использование методов проблемного обучения требует значительно больших затрат учебного времени. Если не повышается уровень знаний по всему курсу в целом (а не по отдельным вопросам, которым

---

<sup>4</sup> Сагаатовский В. Н. Системный подход и проблемное обучение // Методические вопросы улучшения преподавания общественных наук. С. 49.

было уделено особое внимание), то эти временные затраты себя не оправдывают. Нельзя считать, что повышение интереса к обсуждаемому вопросу является достаточным результатом проблемного обучения.

Основная задача изучения марксистско-ленинской философии — не усвоение отдельных вопросов, а формирование системы знаний, являющейся теоретической основой активной социальной деятельности. Эта задача ориентирует преподавателей на выделение в содержании учебного материала основных ведущих идей, законов, которые были выкристаллизованы в ходе исторического процесса познания и являются результатом развития марксистско-ленинской философской мысли. Философские идеи марксизма должны восприниматься студентами не только как сумма, итог истинных положений, отражающих объективную действительность, но и как сам процесс познания этой действительности. Поскольку основные идеи марксизма носят глубоко классовый, партийный характер, то постоянная ориентация на них и проведение через учебный материал позволяют показать их универсальный характер и способствуют формированию научного мировоззрения, убежденности в правильности, объективности и научности марксистско-ленинского учения.

Как реально осуществить в учебном процессе взаимосвязь наиболее общих теоретических идей и положений марксизма с конкретными, фактологическими знаниями, показать их взаимосвязь и взаимообусловленность? Для решения этой задачи необходимо обратиться к принципу системности, основной смысл которого сводится к тому, что структура учебного предмета должна способствовать усвоению науки как системы знаний. Как пишет Л. Я. Зорина, за единицу содержания образования следует принять научную теорию, а не отдельное понятие; «основной акцент в соответствии с принципом системности при изучении учебного материала падает на соответствие структуры знаний учащихся структуре изучаемой теории»<sup>5</sup>. На необходимость системного подхода к изучаемому материалу указывает и З. А. Решетова, которая связывает проблему фундаментализации учебного предмета (т. е. поиск такого его содержания, которое наилучшим образом представляло бы основы данной конкретной науки) с его системной организацией<sup>6</sup>. Однако авторы, разрабатывающие проблемы использования принципа системности в учебном процессе, в основном обосновывают свои идеи на базе естественных и технических дисциплин. В области общественных дисциплин использование теории или концепции (в данной статье эти понятия употребляются как равнозначные,

<sup>5</sup> Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1979. С. 5.

<sup>6</sup> Решетова З. А., Шамсутдинова И. Г. Проекция системного анализа на учебную деятельность // Вестн. высш. школы. 1985. № 6; Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. М., 1985.



как формы систематизации и усвоения учебного материала) не получило еще достаточно широкого распространения и обоснования<sup>7</sup>. Это связано с тем, что реализация такого подхода представляет определенную сложность в силу большой специфики обществоведческого знания, высокого уровня абстрактности содержания, необходимости учитывать мировоззренческие, методологические аспекты знания, осуществлять социально-классовый и конкретно-исторический подходы к явлениям действительности и т. д.

В действующих программах, учебниках, учебно-методической литературе по общественным наукам (в том числе и по философии) основные понятия, законы, теоретические положения той или иной теории часто распределены по различным темам, что ведет к фрагментарности знаний студентов. А если и выделяется целостная теория в качестве объекта изучения, то не рассматривается специфика ее структурной организации (теория часто отождествляется с основными положениями темы), ее место в структуре более общей теории, хотя принадлежность теории к более общей по степени обобщения накладывает определенные требования на отношения и взаимосвязь между ними. Существенным недостатком программ является также отсутствие увязки конкретных тем с основными, фундаментальными идеями марксистско-ленинского учения, что затрудняет реализацию концептуального единства марксизма-ленинизма в учебном процессе, а следовательно, и формирование системных знаний студентов.

Выделение теории в качестве дидактической единицы содержания позволяет систематизировать учебный материал, группировать его вокруг основной системообразующей идеи. При этом сам учебный предмет может быть представлен в виде относительно самостоятельной системы теоретического знания, которая имеет подсистемы — внутрипредметные теории. В учебном курсе должна изучаться такая совокупность внутрипредметных теорий, которая позволила бы представить каждую общественную дисциплину как целостную систему знаний. Перед преподавателем стоит задача определения теоретического статуса той или иной темы в структуре учебного предмета, поскольку сведения, не связанные определенными структурными узлами с другим учебным материалом, выпадают из системы знаний и быстро забываются студентами.

Так, в курсе диалектического материализма могут быть выделены следующие внутрипредметные теории: концепция материи и основных форм ее существования; концепция сознания, его происхождения и сущности; концепция познания как отражения действительности; концепция диалектики как учения о всеобщей связи и развитии. По курсу исторического материализма можно выделять концепции в соответствии с фундаментальным принципом, который К. Маркс сформулировал в предисловии к «К критике поли-

<sup>7</sup> См.: Реализация принципа системности в преподавании марксистско-ленинской философии: Методические указания. Свердловск, 1985.

тической экономии»: «Способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а наоборот, их общественное бытие определяет их сознание»<sup>8</sup>.

Основным и наиболее важным элементом научной теории, органически связывающим все другие элементы теории в единое целое, в стройную систему, является ведущая, системообразующая идея.

Основной системообразующей идеей всего марксистско-ленинского учения является идея закономерного поступательного движения общества к коммунизму. Эта общая фундаментальная идея обосновывается системообразующими идеями трех составных частей марксизма (философии, политической экономии, научного коммунизма) в русле своего предмета. В философии это идея единства диалектики и материализма, первичности материального по отношению к идеальному, общественного бытия по отношению к общественному сознанию; в политической экономии — идея неизбежности превращения капиталистического общества в социалистическое в силу экономических законов развития общества; в научном коммунизме — идея исторической необходимости революционной смены капитализма коммунизмом и особой миссии рабочего класса в революционном преобразовании общества. Системообразующие идеи предметных теорий обосновываются, аргументируются наиболее общими теоретическими положениями марксистско-ленинского учения. Например, системообразующей идеей марксистско-ленинской теории классов и классовых отношений является идея конкретно-исторической обусловленности социально-классовой структуры общества способом производства. Все законы, категории, теоретические положения и другие элементы теории подчинены этой идее, раскрывают ее со всех сторон. Если не выделяется ведущая системообразующая идея, то студенты усваивают не теорию, а механическую сумму понятий, теоретических положений, законов, хотя и связанных между собой, но не объединенных в единую стройную систему.

Рассмотрение учебного материала как системы теоретического знания способствует тому, что каждый изучаемый закон, понятие, факт и т. д. обосновываются с точки зрения: а) общей системообразующей идеи всего марксистско-ленинского учения, основных фундаментальных идей и принципов; б) системообразующей идеи учебного курса; в) системообразующей идеи изучаемой конкретной внутрипредметной теории.

Мы задались вопросом, насколько студенты улавливают структуру изучаемой теории — основную идею, законы, понятия, могут определить сущность основных, фундаментальных принципов марксизма-ленинизма и их связь с изучаемым материалом. В связи с

---

<sup>8</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 13. С. 7.

этим в ряде вузов Свердловска была проведена проверка знаний студентов с целью выявления уровня усвоения основных теорий (концепций) по курсу диалектического материализма.

Итоги контрольных работ показали, что полученные знания в целом не носят системного характера, что студентами слабо усвоена синтезирующая роль философских принципов, а изученные концепции не обладают для них свойством целостности.

Так, из 262 студентов только 13, т. е. 5% от общего числа опрошенных, смогли выделить понятия, законы и положения одной из основных изученных в курсе диалектического материализма концепций (материя и основные формы ее существования, происхождение и сущность сознания и т. д.). 60% студентов не смогли выполнить это задание либо ответили чрезвычайно «лаконично». Например, вся марксистско-ленинская концепция материи сводилась к ленинскому определению материи; сущность теории познания, ее законы и основные положения студентка выразила следующим образом: «Мир познается, но до конца его познать нельзя». Основные положения концепции сознания, по мнению некоторых студентов, заключаются в том, что «сознание возникает в трудовой деятельности». При этом не отмечается сущность сознания как свойства высокоорганизованной материи — мозга — **отражать действительность.**

Около 50% студентов в марксистско-ленинскую концепцию материи и основных форм ее существования не включают понятия «пространство», «время», «движение», хотя они являются формами существования материи. Однако около 30% студентов в основные положения данной концепции включают знания, конкретизирующие основные теоретические положения — знания о конкретных видах и свойствах материи.

Аналогичные действия наблюдаются и в отношении других концепций. Например, в качестве основных положений концепции познания студенты выделяют взаимоотношения чувственного и рационального в процессе познания, забывая о том, что познание — это прежде всего высшая форма отражения окружающей действительности в сознании людей, что в основе процесса познания лежит практика, материальная производственная деятельность людей.

Выделение оснований теории, т. е. основных понятий, основных теоретических положений, законов, необходимо прежде всего для того, чтобы усвоив их, студенты могли использовать эти элементы в учебном познании в качестве методологического средства добытия нового знания или средства более глубокого познания существующих знаний.

Если студенты усвоят основные положения концепции познания, то из них они смогут вывести специфику взаимоотношений чувственного и рационального в познании. Но если после изучения концепции познания остались в качестве основного багажа знаний

различные уровни, формы познания, после изучения концепции материи — сведения о конкретных свойствах и видах материи, то из этих знаний студенты не смогут вывести основные положения концепции, хотя сами по себе эти знания важны и необходимы. Именно такое положение дел и выяснилось в ходе контрольного среза знаний, когда студенты не смогли вычленить существенное в концепции.

Как показала практика, студенты не умеют различать и выделять элементы теории: понятия, законы, гипотезы и т. д. Например, они сравнительно неплохо дают определения основных понятий курса. С этим заданием совершенно правильно справилось 65% студентов и только 8% смогли выделить основные понятия по указанной в задании концепции.

Основные понятия отождествляются с основными положениями. Так, в качестве основных положений концепции познания были выделены «сознание и мозг», «сознание и кибернетика», «язык и сознание».

На вопрос, какие законы изучались в курсе диалектического материализма, 99% студентов назвали только три закона диалектики, хотя подавляющее большинство правильно определило само понятие «закон». Не все студенты достаточно глубоко осознают смысл общенаучных терминов. В ответах на задание — привести примеры теории, закона, понятия, гипотезы, определения — были и такие ответы: пример теории — «все относительно в пространстве и во времени»; пример определения — «объективная, закономерная направленность всякого мировоззрения»; пример гипотезы — «что первично, что вторично, материя или сознание?», «труд создал человека»; пример закона — «Конституция СССР»; пример понятия — «любая философия партийна».

Это относительно простое задание для студентов вуза не смогли выполнить около 35% от общего числа опрошенных.

Типичной ошибкой при определении основных принципов марксистско-ленинского учения является их непосредственная оценка и доказательство их важности вместо раскрытия сущности. На вопрос, в чем заключается сущность принципа партийности, были получены ответы: «Философия должна быть партийной, должна показывать основные принципы партийности», «Сущность принципа партийности заключается в том, чтобы до конца оставаться верным своим принципам и убеждениям». При раскрытии принципа партийности студенты, как правило, не различают его социально-классовый и философский аспекты. Поэтому студенты часто затрудняются в использовании данного принципа при анализе философских текстов, определений. Об этом можно судить по ответу на вопрос, в чем проявляется принцип партийности в ленинском определении материи. Студентка ответила: «Определение материи В. И. Ленина доказывает, что материальный мир изменяем и познаваем, следовательно, можно изменить существующий строй.

В. И. Ленин показывает возможность и необходимость борьбы в отличие от идеалистов, которые пытаются увести рабочих от борьбы».

Данный пример показывает, что студент не умеет выделять объект философского познания. Аналогичные ошибки наблюдались и при определении других общих принципов марксистско-ленинского учения—принципа единства теории и практики, диалектико-материалистического подхода к явлениям действительности. Например, вместо анализа сущности единства теории и практики студенты декларируют: «Все, что сделано теоретически, нужно проверить на практике», «невозможно существование теории без практики». Сущность диалектико-материалистического подхода к явлениям действительности, по мнению студентов, заключается в «последовательном проведении материалистической точки зрения и борьбе с идеализмом» или «в определении законов, по которым происходит развитие форм движения материи». Студенты не указывают на необходимость выявлять материальную основу всякого явления, рассмотреть явление с точки зрения его развития и связи с другими явлениями. Правильно определили основные принципы только 25% студентов.

Результаты выделения и определения сущности основных структурных элементов теоретического знания в ответах студентов представлены в таблице.

Вид задания	% студентов, правильно выполнивших задание, от общего числа опрошенных (усредненный показатель по всем группам 262 чел.)
Определение основных положений концепции	5%
Определение основных понятий курса	65%
Примеры структурных элементов теоретического знания	65%
Определение сущности основных принципов	25%

Безусловно, приведенные немногочисленные эмпирические данные не дают полной картины сформированности системных знаний студентов и умения их использовать в качестве средства познания, однако позволяют сделать вывод, что самостоятельно студенты с трудом выделяют основные положения изучаемой концепции, недостаточно осведомлены о сущности основных принципов марксистско-ленинского учения, слабо разбираются в общенаучной терминологии, преимущественно эмпирическим путем устанавливают непосредственные и опосредованные связи, соотношение общего и специфического в учебном материале.

Отсюда следует, что для получения более эффективных резуль-

татов в учебном материале важно выявить системно-структурные связи. На решение этой задачи и должны быть направлены методы проблемного обучения.

Ряд авторов, которые занимаются вопросами системной организации учебного материала, видят в ведущей идее изучаемой темы не только ее системообразующее начало, но и опорную категорию логики проблемного изложения материала. Ведущая идея в этой связи формулируется как результат разрешения основной проблемы темы. Раскрытию ведущей идеи и основной проблемы подчиняются все вопросы темы и сама логика их изложения<sup>9</sup>.

Генетически в основу теории заложено противоречие, так как прежде чем сложиться в систему, научное знание проходит определенные этапы своего развития: проблема—гипотеза—теория. Поэтому в теории может быть выделена основная проблема. Проблемное обучение дает возможность показать процесс становления и разрешения противоречия, заложенного в основной проблеме, и подвести к основной системообразующей идее теории как к определенному выводу, разрешению этой проблемы. При этом важно иметь в виду, что содержание проблемы переплетается с содержанием ведущей идеи. Поэтому при изложении учебного материала их необходимо развести, чтобы показать студентам пути развития теории, сложность взаимосвязи различных элементов теории, связь с жизнью, практикой, решение проблемы на современном уровне. Целесообразно останавливаться на актуальных, нерешенных научных проблемах, которые ставятся и решаются непосредственно в ходе революционного преобразования общества. Такой подход дает возможность рассматривать марксистско-ленинское учение как творческое, развивающееся, способствует построению учебного предмета как системы теоретического знания, в структуру которого включаются и гипотезы, нерешенные проблемы.

Любая поставленная на лекции или на семинарском занятии проблема должна быть воспринята студентами как главная или второстепенная в зависимости от ее отношения к ведущей системообразующей идее. А для этого студенты должны четко представлять структуру изучаемой теории в целом. Поскольку содержание теории представляет собой систему взаимосвязанных элементов, рассматриваемые проблемы должны разворачиваться в ходе обучения через цепь противоречий, которые также между собой взаимосвязаны. Различные варианты в создании проблемных ситуаций должны быть направлены на познание: 1) закономерных связей всех элементов теоретического знания (основная идея, основные теоретические положения, законы, понятия, факты, гипотезы) между собой; 2) обусловленности всех элементов изучаемой теории основной системообразующей идеей (проблемой); 3) взаимосвязи основных элементов теории с наиболее общими по-

<sup>9</sup> См.: Структурно-логические схемы учебного процесса по марксистско-ленинской философии. Киев, 1980. С. 12.

ложениями марксистско-ленинского учения в целом; 4) взаимосвязи данной теории с другими теориями различной степени общности.

В заключение необходимо подчеркнуть, что философия является мировоззренческой наукой. В этом заключается ее социальная функция, которая должна быть реализована в учебном процессе. Постановка перед студентами проблемы и раскрытие противоречий объекта познания еще не обеспечивает формирования научного коммунистического мировоззрения, если не раскрываются глубокие социальные причины возникновения этих проблем и их разрешения. В противном случае проблемное обучение превращается в схоластическое теоретизирование, в «озадачивание» студентов учебными проблемами. Прояснение мировоззренческого, партийного содержания рассматриваемых проблем должно осуществляться в их соотносительности с основными проблемами и ведущими идеями марксистско-ленинского учения в целом, философии как его составной части и мировоззренческой основы. Важно показать, что системность философии обеспечивается системностью и целостностью всего марксистско-ленинского учения.

**Е. В. ДРАНИЦКАЯ**  
Херсонский пединститут

### **Проблемное обучение как формирование диалектического мышления**

Проблемное обучение часто называют «мотором» современной системы развивающего обучения. Но какова направленность проблемного обучения? Каковы его исходные задачи и цели? В современной педагогике проблемное обучение рассматривается как средство развития умственных сил и познавательной активности, творческих способностей и самостоятельного мышления личности<sup>1</sup>. Но будучи приведенными в определенное единство, указанные параметры развития личности образуют культуру диалектического мышления, которая составляет предмет исследования диалектической логики. А это означает, что основная направленность проблемного обучения состоит в формировании диалектического мышления, при котором деятельность субъекта соответствует глубинным, сущностным определениям природной и социальной действительности.

Диалектическое мышление предполагает свободного, самоопределяющегося субъекта. Но свобода такого субъекта не равна произволу, она основывается на следовании субъективно присвоенной объективной необходимости. Соответственно этому и проблемное обучение, будучи средством формирования диалектического мышления, не может базироваться на искусственно созданных субъективных приемах «проблематизации» материала. Учебная

<sup>1</sup> См.: Ильина Т. А. Педагогика. М., 1984. С. 317.

проблема не может быть внешней по отношению к изучаемому материалу. Проблема — это способ, каким познающему субъекту представлена объективная противоречивость самой изучаемой реальности. А потому и учебная проблема с необходимостью должна быть сформулирована как антиномия. Способ же решения такой проблемы должен соответствовать движению к диалектически понятому синтезу. Иначе говоря, проблемное обучение не даст реальных результатов, если мы пойдем по пути насыщения занятий множеством вопросов, носящих подчас чисто риторический характер. Подлинный результат может быть достигнут лишь тогда, когда занятие по своей форме будет ориентировано на процесс разворачивания диалектического противоречия, корнящегося в самой изучаемой реальности. Таким образом, действительные потенции проблемного обучения раскроются лишь в том случае, когда внутренним стержнем, пружиной проблемного обучения станет метод восхождения от абстрактного к конкретному в его характерной для процесса преподавания форме.

Но, ставя вопрос о проблемном обучении как средстве формирования диалектического мышления, мы не должны забывать, что речь в данном случае идет не просто об изменении форм осуществления преподавательской деятельности. Противостояние традиционной и современной систем обучения находит выражение не только в том, как строится процесс обучения, но и в том, что становится главной целью и смыслом этого процесса. Изменение методики, способов организации процесса обучения в данном случае необходимо связано с переориентацией всего строя изучаемых наук. В чем состоит указанная переориентация изучаемых дисциплин в свете новых задач, стоящих перед средней и высшей школой, мы попытаемся показать на примере преподавания цикла общественных наук в высшей школе.

Начнем с того, что объяснительно-иллюстративный подход к преподаванию марксизма не раскрывает подлинной глубины его революционного содержания, трансформируя сам тип взаимосвязи его составных частей. Для современной практики преподавания не характерно преподнесение этого учения в качестве механической суммы философской, экономической и общественно-политической теорий марксизма. Тем не менее мы еще не всегда в состоянии восстанавливать то внутреннее органическое единство составных частей марксизма, которое присутствует в классическом наследии К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и которое зачастую утрачивается в реальном процессе преподавания марксистского учения в качестве определенного цикла внешне самостоятельных дисциплин. Указывая на внутреннее единство философских, экономических и социально-политических воззрений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленин неустанно подчеркивал, что в качестве цельного теоретического учения марксизм является научным мировоззрением пролетариата как наиболее прогрессивного класса со-



временной эпохи. Но мировоззрение пролетариата — это не просто целостная система научных взглядов. В первую очередь, подчеркивал В. И. Ленин, марксизм должен быть понят как основа революционной деятельности данного класса, как теория, представляющая для него «руководство к действию». «Назначение наших теоретических взглядов состоит в том, — говорил В. И. Ленин, — чтобы руководить нами в нашей революционной деятельности. Лучшим местом для проверки наших теоретических взглядов является поле боевой деятельности. Подлинная проверка для коммуниста — это его понимание, (как), где и когда превращать марксизм в действие»<sup>2</sup>. Как известно, именно отношение к реальной практике в сфере социального действия резко обнажило принципиальное различие в понимании марксистской теории В. И. Лениным и Г. В. Плехановым, определившее в конечном итоге различие тактики большевизма и меньшевизма в революции.

Формирование научного мировоззрения как действенной, практической формы сознания — важнейшая задача КПСС в области идейно-воспитательной работы<sup>3</sup>. Процесс формирования мировоззрения не сводится к усвоению определенной суммы знаний. А потому в деле воспитания не должно быть абстрактного просветительства и беспредметной словесности. Иначе говоря, это означает, что исходные положения марксизма не должны слепо и догматически заучиваться, но должны с необходимостью превращаться в основу дальнейшей познавательной и практической деятельности людей, становиться методом решения насущных теоретических и практических задач. «Партия исходит из того, что воспитание человека неотделимо от его практического участия в созидательном труде на благо народа, в общественной жизни, в решении задач социально-экономического и культурного строительства»<sup>4</sup>.

Итак, будучи обращенным к практике, к сфере революционного действия, марксизм-ленинизм коренным образом отличается от других научных теорий, является революционным мировоззрением рабочего класса. Методологическая направленность марксистско-ленинской теории выступает одной из главных сил, скрепляющих это учение в единое целое. Каким же образом задача формирования (воспитания) революционного по своей сути марксистско-ленинского мировоззрения должна решаться в ходе преподавания общественных наук? Как может быть реализована методологическая направленность в рамках проблемного обучения?

Логикой подлинно революционного мышления и действия, или же «алгеброй революции», как ее вслед за А. И. Герценом называл В. И. Ленин, является материалистическая диалектика. Будучи методологической основой, она составляет «живую душу» марксизма-ленинизма. В высшей школе основы метода материалистиче-

<sup>2</sup> Ленинский сборник. М., 1970. Т. 37. С. 249.

<sup>3</sup> Материалы XXVII съезда КПСС. М., 1986. С. 163.

<sup>4</sup> Там же.

ской диалектики изучаются в курсе диалектического материализма. Но усвоить содержание метода материалистической диалектики в той абстрактно-всеобщей форме, в которой он задан в учебной литературе, еще не значит овладеть им. Реальное овладение диалектической методологией осуществляется в форме особенно-го, т. е. тогда, когда материалистическая диалектика выступает имманентной логикой постижения некоторой конкретной реальности. В этом плане уникальной возможностью обладают студенты, изучающие историю философской мысли. Исследуя историю проблемы природы мышлений, студенты тем самым осваивают законы той особой сферы — сферы мышления — специфика которой состоит в ее всеобщности, или универсальности. В результате, осваивая историю логики как «мышления о мышлении», они овладевают диалектикой непосредственно в ее конкретно-всеобщей форме.

Другой способ приобщения к диалектическому методу мышления связан с освоением материалистического понимания истории, изучаемого в курсе исторического материализма. В связи с этим особенно важно, чтобы изучение исторического материализма в высшей школе не сводилось к усвоению некоторой социологической доктрины на манер домарксистской философии истории, но предполагало бы овладение **системой приемов** подлинно научного исследования общественной жизни, причем системой, имеющей **объективное значение**, т. е. значение учения об общих закономерностях развития истории<sup>5</sup>. Изучая исторический материализм, студенты не должны забывать, что система законов и категорий, представленных в материалистическом понимании истории, характеризуется классиками марксизма как совокупность научных абстракций, без которых невозможно «упорядочение исторического материала», но которые тем не менее не дают какого-либо «рецепта или схемы, под которые можно подогнать исторические эпохи». «Абстракции эти сами по себе, — писали К. Маркс и Ф. Энгельс, — в отрыве от реальной истории, не имеют ровно никакой ценности»<sup>6</sup>.

Овладение диалектическим методом мышления в форме материалистического понимания истории не должно быть для студентов самоцелью. Осваивая материалистическое понимание истории, студенты тем самым готовят себя к изучению следующего курса, а именно политической экономии, поскольку материал, усвоенный в курсе исторического материализма, в силу «оборачивания метода» выступает в качестве необходимой предпосылки и способа понимания экономической жизнедеятельности общества.

Это значит, что изучение материалистического понимания истории должно быть внутренне сопряжено с освоением экономическо-

<sup>5</sup> Мареев С. Н. Единство метода и системы в «Капитале» К. Маркса // Вopr. философии. 1983. № 5. С. 68.

<sup>6</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 26.

го материала. Как известно, В. И. Ленин в «Философских тетрадах» отмечал, что нельзя вполне понять «Капитал» Маркса, в особенности его первую главу, без знания «Науки логики» Гегеля<sup>7</sup>. Но было бы неверным истолковывать это положение В. И. Ленина в том смысле, что К. Маркс прямо и непосредственно применил материалистически понятий метод Гегеля для переработки экономического материала. Метод материалистической диалектики применяется К. Марксом в «Капитале» уже будучи погруженным в основание материалистического понимания истории. В свою очередь материалистическое понимание истории, в результате указанного метаморфоза, предстает как своеобразная «теория—метод», вся полнота эвристических возможностей которой раскрывается на примере экономического исследования.

Естественно, что и экономическое учение К. Маркса, будучи включенным в систему воспитания коммунистического мировоззрения, имеет явно выраженную методологическую направленность. А это означает, что, изучая политэкономию, и тем более политэкономии социализма, студенты в первую очередь овладевают современной культурой экономического мышления, остро необходимой каждому индивиду в условиях коммунистического строительства, когда широкие массы трудящихся становятся сознательными организаторами хозяйственной деятельности.

Следует также отметить особое положение истории КПСС как дисциплины, открывающей цикл общественных наук. И прежде всего потому, что в зависимости от того, под каким углом зрения будет осваиваться материал на первом году изучения общественной науки, во многом зависит вся дальнейшая работа студентов, а именно те главные установки, которые вырабатываются у них в отношении общественной науки в целом. И если в ходе преподавания истории КПСС студенты будут сориентированы на пассивное воспроизведение исторического материала, то это, безусловно, скажется на их отношении к марксистско-ленинской философии, политэкономии и научному коммунизму. Поэтому очень важно, чтобы, работая с такими произведениями В. И. Ленина, как «Что делать?», «Две тактики социал-демократии в демократической революции» и другими, студенты в первую очередь видели в них не утративший своей актуальности опыт революционного мышления и действия вождя Октябрьской революции. Каждый документ, характеризующий настоящее или недавнее прошлое партийной жизни, должен быть понят и освоен студентами в качестве проявления революционной практики такого коллективного субъекта, каким является Коммунистическая партия Советского Союза. Только воссоздавая живую ткань проблем, встававших перед нашей партией в ходе ее многолетней деятельности, демонстрируя противоречивость складывавшейся исторической ситуации и способы ее творче-

---

<sup>7</sup> См.: Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 162.

ского разрешения коллективным субъектом — КПСС, мы реализуем проблемный подход к изучению этой дисциплины.

Именно в том случае, когда история КПСС предстает перед студентами в качестве живой практики борьбы за коммунизм, она может найти свое естественное продолжение в курсе научного коммунизма, завершающем цикл общественных дисциплин. При таком подходе курс научного коммунизма, заключающий в себе все богатство дисциплин общественного цикла, воспринимается студентами не как некоторый свод готовых мероприятий, но как наука о революционной самостоятельности субъекта или же наука о том, как свободно строить свои действия в соответствии с внутренней логикой коммунистических преобразований.

Наш анализ будет неполным, если мы не коснемся таких дисциплин, как марксистско-ленинская этика, марксистско-ленинская эстетика и научный атеизм. Их освоение, в рамках нового подхода к обучению, должно строиться на том, что марксизм-ленинизм не предполагает независимой этической, эстетической и тем более атеистической теории, подобно тому как он не предполагает независимой теории познания, как это подчеркивал В. И. Ленин в своей работе «Материализм и эмпириокритицизм»<sup>8</sup>. По своей сути эстетика и этика в рамках марксизма-ленинизма есть исследование эстетической и нравственной способностей человека с общих позиций диалектического и исторического материализма, полагающего трудовую деятельность в качестве генетической основы всего многообразия дарований общественного человека. С тех же теоретических и мировоззренческих позиций осуществляется в марксизме-ленинизме критика религиозной формы мышления, производится анализ причин возникновения, способов существования и исторических условий изживания этой иллюзорной формы освоения мира. Таким образом, выводя эстетическую способность и способность к нравственному поступку из общих основ практического отношения человека к миру, строя на том же основании анализ исторической природы религии, мы задаем тот единый угол зрения, который позволяет объединить преподавание этики, эстетики, научного атеизма и теории познания марксизма, включая указанные дисциплины в единый процесс решения проблемы природы человеческих способностей.

Важным моментом в преподавании марксистско-ленинской эстетики и этики является преодоление иллюстративности в изложении материала, последовательная демонстрация преимуществ диалектико-материалистического подхода к решению традиционных эстетических этических проблем, таких, как проблема художественного творчества, проблема свободы воли индивида и т. д. Положив в основу объяснительного механизма художественного твор-

---

<sup>8</sup> См.: Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 42. С. 94.

чества представление о диалектике опредмечивания и распредмечивания, в полную меру используя категории «содержание» и «форма», «сущность» и «явление», «случайность» и «необходимость» в качестве объяснительных схем свободы воли индивида, мы значительно углубляем общее понимание этих вопросов. С другой стороны, демонстрируя, как «работают» категории диалектики в материале эстетики и этики, мы увязываем преподавание этих дисциплин с общей целью воспитания у студентов способности к диалектическому мышлению.

Но ставя вопрос о воспитании у студентов диалектического мышления на занятиях марксистско-ленинской этикой и эстетикой, мы должны решать его еще более последовательно. А именно — не только на пути демонстрации творческих возможностей диалектического метода как теоретической формы мышления, применяемой в данном случае к решению этических и эстетических проблем. Основная цель состоит в том, чтобы выявить собственные диалектические основы художественного творчества и нравственного поведения человека, доказать, что в этих сферах диалектическое мышление проявляет себя в той же мере, в какой оно реализуется в теоретической и практической деятельности человека. А следовательно, воспитание диалектического мышления должно органически включать в себя формирование эстетически развитого чувства человека, а также способности личности к нравственному поступку. Другими словами, это означает, что в рамках новой системы обучения на занятиях марксистско-ленинской эстетикой и этикой теоретический анализ должен совпасть с воспитанием той действительно всесторонней личности, в которой диалектическая способность представлена в гармонии всех своих проявлений, а именно в единстве Истины, Добра и Красоты как неразрывных моментов человеческого совершенства.

Завершая эту тему, еще раз подчеркнем, что единство в преподавании дисциплин общественного цикла в первую очередь обеспечивается феноменом «оборачивания метода», характерным для развитой, а точнее, универсальной методологии, какой является материалистическая диалектика. В результате каждая из общественных наук, изучаемых в высшей школе, оказывается своеобразным единством теории и метода, а диалектический метод представляет одновременно в качестве цели и средства этого процесса. Отсюда важная задача преподавателя-обществоведа — сориентировать изучаемый материал так, чтобы он мог быть использован в качестве средства анализа других курсов, а также служил основой самостоятельных практических действий сформировавшегося человека. Учитывая методологическую направленность своей работы, демонстрируя примеры диалектического мышления, воплощенного в теоретической и практической деятельности К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и их последователей, в их нравственных поступках и эстетическом отношении к действительности, мы из-

бавляем преподавание общественных наук от налета академизма, приближаем его к насущным проблемам современности. Представляя каждую из общественных дисциплин под углом зрения воплощенного в ней диалектического подхода к экономической, политической и другим областям общественной жизни, мы перестраиваем преподавание общественной науки на основе проблемного обучения.

С. А. РАВИНГ  
Московский пединститут им. Н. К. Крупской  
А. Н. РОСТОВЦЕВ  
Рязанский радиотехнический институт

## Проблемное обучение как средство формирования творческой личности

Значение проблемного метода для философского образования весьма существенно: вне проблемного обучения (то есть вне самостоятельной мыслительной деятельности) у студента не может сформироваться научное мировоззрение. Еще в большей степени это относится к основе мировоззрения — научному, диалектическому мышлению, для которого совершенно недостаточно одного знания законов диалектики, а необходимы именно навыки диалектического мышления.

Каждый человек в интересах своего развития должен овладеть процессом проблемного поиска, а путь для этого один — мыслить самостоятельно. Большинство преподавателей убеждено, что обучающемуся необходимо оставлять возможность в определенных границах самостоятельного поиска решения, хотя бы методом проб и ошибок.

Проблемное обучение философии, в частности, предполагает не изложение готового знания, а краткую модель пути к этому знанию, его поиска, модель, которая приводится в действие, движется от этапа к этапу благодаря самостоятельной работе мысли студента. А без этой работы модель становится мертвой. Оживляет ее мыслительное усилие учащегося.

Вот убедительное сопоставление двух методов преподнесения материала. «Популярный писатель подводит читателя к глубокой мысли, к глубокому учению, исходя из самых простых и общеизвестных данных ...наталкивая думающего читателя на дальнейшие... вопросы. Популярный писатель не предполагает не думающего... читателя, — напротив, он предполагает в неразвитом читателе серьезное намерение работать головой и *помогает* ему делать эту серьезную и трудную работу, *ведет* его, помогая ему делать первые шаги и *уча* идти дальше самостоятельно. Вульгарный писатель предполагает читателя не думающего и думать не способного, он... преподносит ему «готовыми» все выводы известного учения, так что читателю даже и жевать не приходится, а только проглотить эту кашлицу»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 5. С. 358—359.

Очевидно, что весь учебный материал желательно излагать проблемным методом, с показом сложного пути к истине, а главное, с заданием для самостоятельного обдумывания отдельных вопросов и проблем, с анализом типичных, характерных ошибок и заблуждений в ходе научного поиска. При изложении любой учебной темы по философии важна не только ее современная трактовка; не менее важно показать причины и основные вехи разработки данной темы.

Интересен опыт построения учебного материала путем «привязывания» его к биографии одного из наиболее выдающихся в данной области философа. «Такое построение программы безусловно способствует повышению интереса к порой достаточно сухим разделам учебного курса. Оно «очеловечивает» науку, представляя ее как результат трудного, иногда полного трагизма поиска, человеческого упорства, самопожертвования, показывает радость творчества»<sup>2</sup>.

Проблемное обучение требует точной методической оценки ошибки. Ошибка при обучении нередко рассматривается и рассматривалась как чисто негативное явление, как явный промах учащегося, его недостаток. Проблемный метод включает ошибку как свое составное звено, утверждает неотъемлемое право учащегося на ошибку как необходимый момент поиска. Поиск и ошибки взаимосвязаны. Передовая педагогика во все времена формулировала парадоксальное, но мудрое правило: «Не мешайте детям ошибаться, но учите учиться на ошибках». Ошибка — это ступень поиска. Часто эта ступень бывает необходимой: через нее нужно пройти на пути к правильному ответу. Например, ошибочные моменты в понимании материи древними материалистами, в понимании природы познания обыденным сознанием и т. п.

Эффективность проблемного обучения философии в значительной степени зависит также и от того, в какой мере студент овладел всеми элементами проблемного метода: умеет ли ставить проблему, создавать рабочую гипотезу, классифицировать и систематизировать фактический материал, умеет ли догадываться и обосновывать догадку, проверять ее, делать логические выводы. К сожалению, эти навыки не вырабатываются сразу. В какой же последовательности наиболее целесообразно обучать студентов элементам проблемного мышления? Диалектико-материалистическая теория познания дает достаточный материал для решения этого аспекта проблемы. Прежде всего следует обратить внимание на то, что структура проблемного метода аналогична не только структуре научного, творческого познания, но и структуре всей истории человеческой мысли. Поэтому-то и обучение проблемному методу необходимо повторяет в сжатой форме историю его становления в научном познании, естественный процесс его развития. Следовательно, проблемный метод мышления не возникает в сознании челове-

---

<sup>2</sup> Волков К. Н. Современные методы обучения. М., 1977. С. 36.

ка сразу в готовом виде, а отдельные его элементы формируются последовательно, один после другого.

Простейшая схема проблемного поиска включает четыре этапа:

1. Осознание проблемы, формулировка рабочей гипотезы.
2. Анализ фактов, их классификация, систематизация, обобщение.
3. Интуитивная догадка.
4. Обоснование решения, логические выводы.

Формирование творческого мышления и научного мировоззрения студентов на основе проблемного обучения является как бы результатом слияния, сплава воспитания и обучения. Например, само возникновение проблемы в сознании, а тем более поиск ее решения в значительной степени зависят от наличия у субъекта познавательной потребности, устойчивого желания познать явление. Без этого психологического фактора самостоятельное мышление, проблемный поиск решения практически невозможны. Следовательно, проблемное обучение одновременно является и проблемным воспитанием, воспитанием потребностей и навыков самостоятельного мышления. Качества творческой личности, которые воспитываются проблемным обучением и которые, следовательно, способствуют эффективному усвоению научного мировоззрения, можно разделить на четыре группы, в соответствии с их ролью в проблемном поиске:

I. Качества, способствующие постановке проблемы:

- любознательность (Б. Спиноза: «Познание — вот высшее наслаждение»);
- умение ставить вопросы. Способность увидеть проблему там, где другим «все ясно» (К. Маркс: «Все подвергай сомнению»);
- влечение к противоречиям, стремление к анализу (А. С. Пушкин: «Гений — парадоксов друг»);
- способность вести дискуссию с самим собой (Л. Фейербах: «Усомниться в самом себе — высшее искусство и сила»);
- развитое воображение, позволяющее усматривать отдаленные аналогии, что необходимо для создания умозрительных рабочих гипотез.

II. Качества, облегчающие систематизированный научный поиск:

- целеустремленность, упорство и настойчивость в решении проблемы;
- большое трудолюбие;
- стремление к ясности, четкости в знании, т. е. склонность к классификации и систематизации;
- стремление к духовному саморазвитию, к интеллектуальным занятиям.

III. Качества личности, необходимые для генерализации новых идей, для догадки:



- способность к самостоятельным суждениям, независимым от мнения признанных авторитетов;
- склонность к комбинированию идей и широким обобщениям;
- чрезвычайно развитое воображение (Р. Фейнман: «Новые идеи придумывать очень трудно, для этого требуется исключительное воображение»);
- развитое чувство гармонии, красоты как критерий для отбора новых идей.

#### IV. Качества, необходимые для воспитания новых идей:

- понимание диалектики развития знаний (И. Тамм: «Я буду счастлив дожить до новой точки зрения и вдвойне буду счастлив, если смогу ее понять»);
- диалектическая гибкость мышления, способность понять, что даже самое невероятное может быть реальным при определенных условиях;
- интеллектуальная терпимость, широта взглядов;
- интеллектуальное мужество: способность под влиянием фактов открыто и честно признать неправоту своих взглядов;
- наличие в сознании идеалов и уверенность в их осуществимости как объективная основа оценки новых идей, кроме того, как лекарство для раненого самолюбия;
- хорошо развитое чувство юмора помогает отказаться от своих заблуждений и понять и принять новую точку зрения на проблему.

Этот далеко не полный перечень качеств дает определенное представление о значительности нравственного момента в творческом мышлении, в творческом познании, в воспитательной стороне проблемного обучения, в формировании научного мировоззрения будущих специалистов. Благодаря проблемному обучению исчезает традиционное разграничение между воспитанием и обучением, становится очевидным их органическое единство. Это очень важно для выработки правильной методологической основы учебно-воспитательного процесса. Тем более, что у некоторых студентов сохраняется традиционное, метафизическое представление об обучении как пассивном усвоении готовых знаний, изложенных в учебнике или полученных от учителя, об обучении в отрыве от воспитания. В действительности же и метод «зубрежки» тоже не только обучает знаниям, но и воспитывает; но он воспитывает нетворческую, безынициативную личность, интеллектуального иждивенца, не способного к самостоятельной мысли. Наоборот, проблемное обучение базируется на активной самостоятельной мыслительной деятельности обучающегося. Чем более активны и самостоятельны в своих суждениях учащиеся и студенты, тем более эффективно проблемное усвоение знаний, проблемное воспитание будущих творцов.

Таким образом, освоение и глубокое понимание сущности проблемного метода составляет необходимое, существенно важное условие формирования научного мировоззрения будущих специалистов.

При этом эффективность проблемного обучения как способа формирования научного мировоззрения в значительной степени зависит от учета и использования закономерностей поступательного развития научного знания.

Представляется также целесообразным четко ориентировать программный материал по философии на профиль вуза. Студенты, очевидно, с большим желанием и большей пользой будут изучать философию не просто как науку вообще, а как мировоззренческую и методологическую основу профессиональной деятельности. То есть изучать философию не абстрактно, а в ее конкретном проявлении, в действии. Студентам, безусловно, необходим и проблемный учебник по философии, где бы не только излагались основные этапы истории становления и развития материалистических воззрений на мир, но и отражался бы путь научного поиска с анализом открытий и типичных ошибок самых известных философов. Познавая мировоззренческие вопросы, студенты должны в идеале сопереживать при этом творческие муки и радости своих предшественников. Тогда для подавляющего большинства будущих специалистов диалектический материализм перестанет быть только учебной дисциплиной, но станет их убеждением, мировоззрением, методом решения будущих проблем.

**Г. А. РУДОЛЬСКИЙ**  
Глазовский пединститут

### **Дидактические категории проблемного обучения**

Внедрение проблемного обучения в учебный процесс сталкивается с определенными трудностями. Анализ показывает, что в их основе лежит противоречие между единодушным признанием важности проблемного обучения и расхождением взглядов на его содержание, сущность и, как следствие, на способы внедрения. Часть преподавателей считает, что решение задач проблемного обучения в процессе преподавания учебных дисциплин осуществляется в силу проблемности содержания учебного материала. Поэтому внедрение проблемного обучения не требует особой работы по перестройке учебного материала, способов его подачи и организации академических занятий. В рамках такого подхода под проблемным обучением понимается, например, чтение лекций не по всему курсу, а лишь по избранным темам (по отдельным проблемам); изложение материала по истории познания того или иного вопроса (проблемы); чтение лекций по актуальным проблемам науки и т. д.<sup>1</sup> Речь, таким образом, идет о некоторых изменениях в содержании учебного материала, не затрагивающих форму его организации и подачи. Другая часть преподавателей считает проблем-

<sup>1</sup> Более подробно различные точки зрения изложены в статье М. Н. Алексеева (См.: Алексеев М. Н. Проблемное чтение лекций по философии // Филос. науки. 1979. № 6. С. 124); там же дана аргументированная критика их несостоятельности.

ное обучение новым типом обучения, требующим радикальной перестройки организации учебного процесса. Рассогласованность действий, основанных на различных подходах к проблемному обучению, и порождает многочисленные трудности внедрения его в учебный процесс.

Сложившаяся ситуация вполне объяснима. Единодушное понимание необходимости перехода к проблемному обучению порождено реакцией на факт снижения эффективности традиционных форм и методов преподавания, который стал осознаваться с начала 60-х гг. и ныне стал очевиден для всех. И уже в рамках общей предрасположенности к преобразованиям указанные точки зрения различаются по степени оценки глубины этих преобразований. Умеренная точка зрения, высказываемая, как правило, преподавателями-практиками, оценивает факт снижения эффективности традиционных форм и методов обучения с эволюционных позиций. Отсюда отношение к проблемному обучению как к одному из многих методов, призванных активизировать учебный процесс. При этом под активизацией понимается в основном активизация деятельности преподавателя, а под проблемой — вопрос, формулировка которого предшествует изложению материала. Радикальная точка зрения тот же факт рассматривает как свидетельство необходимости качественных изменений в системе обучения и трактует проблемное обучение как целостный тип обучения. Наиболее полное и глубокое выражение эта точка зрения нашла в концепции проблемного обучения.

В концепции проблемного обучения представлена иная по сравнению с традиционной схема взаимодействия преподавателя и студента. В ней учитывается, что процесс обучения складывается из двух взаимосвязанных элементов — деятельности обучающего (преподавания) и деятельности обучаемого (учения), при этом акцент делается на самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Основная идея проблемного обучения состоит в том, что знания не передаются обучающимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе учебной деятельности, имитирующей научно-исследовательский процесс, организуемый и руководимый преподавателем. В соответствии с этим меняется и вся система отношений между обучающим и обучаемым в процессе обучения.

Методологическую основу концепции проблемного обучения составляют теоретический анализ и более основательное использование в дидактике современной марксистско-ленинской теории познания и логики научного познания как ее составной части, психологическая теория деятельности. Концепция проблемного обучения отличается системным подходом, включает систему методов обучения, основанную на закономерностях логики научного исследования, психологии взаимодействия преподавателя и студента в условиях проблемной ситуации и мыслительного процесса, а также теорию организации современных форм обучения.

Деятельностный подход к обучению определяет тезис о том, что усвоение знаний и способов деятельности есть одновременно и процесс, и результат деятельности по разрешению противоречий, содержащихся в изучаемых предметах и самом процессе обучения (учения). Теория познания, психология продуктивного мышления, дидактика раскрывают общую закономерность процесса активного учения через категорию проблемности. Творческая деятельность обучаемых происходит в результате постановки учебной проблемы и ее разрешения в условиях проблемной ситуации. Два последних понятия — учебная проблема и проблемная ситуация — являются новыми дидактическими категориями, раскрывающими сущность и содержание принципа проблемности.

**Учебная проблема.** Один из авторов теории и методики проблемного обучения М. И. Махмутов дает следующее определение учебной проблемы: «Учебная проблема является отражением (формой проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющим направление умственного поиска, побуждающим интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущим к усвоению нового понятия или нового способа действия»<sup>2</sup>. Возможны и другие определения данного понятия, однако совершенно ясно, что учебная проблема должна обладать всеми свойствами, характерными для научной проблемы, т. е. она должна быть выражением практических потребностей, побуждающих мышление к поискам новых результатов, логическим следствием предшествующих результатов познания и содержать возможность своего разрешения на достигнутом уровне знаний.

С логической точки зрения научная проблема представляет собой противоречие между двумя основными тезисами, исключающими друг друга непосредственным образом. Она является прямым выражением противоречивости предмета науки, вместе с тем свидетельством наиболее полного, т. е. теоретического овладения этим предметом, и непосредственной причиной теоретической деятельности. Для нашего времени характерно, что такое понимание логической структуры научной проблемы и роли противоречия в развитии научного познания разделяется не только представителями философии и естественных наук, но и представителями технических наук<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. С. 182.

<sup>3</sup> Это признает, например, член-корреспондент АН СССР В. И. Сифоров, отмечая, что «при конструировании любой машины или прибора неизбежно приходится сталкиваться с противоречиями, которые лежат в сути вещей... очень важно овладеть методологией отыскания этих противоречий» (Диалектика и современное естествознание. М., 1970. С. 300—301). Его поддерживает Г. С. Альтшуллер: «С точки зрения инженера, создание нового изобретения всегда сводится к преодолению (полному или частичному) технического противоречия. Возникновение и преодоление противоречия — одна из главных особенностей технического прогресса» (Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. М., 1973. С. 89).

Учебная проблема — это та же научная проблема, получившая некогда свое разрешение в историческом развитии науки и которую теперь необходимо заново разрешить обучаемому под руководством преподавателя. В этой связи уместно вспомнить высказывание крупного советского психолога С. Л. Рубинштейна: «Когда говорят, что человек как индивид не открывает, а лишь усваивает уже добытые человеческие знания, то это, собственно, значит лишь то, что он не открывает их для человечества, но лично для себя он должен все открыть, пусть «переоткрыть». Человек действительно владеет лишь тем, что он сам добывает собственным трудом»<sup>4</sup>. Отсюда следует, что обучаемый должен быть подведен к проблеме в той же форме, в какой она стояла перед наукой. Разумеется, при этом следует учесть, что историко-научное формирование проблемы должно быть заменено учебно-логическим ее построением, учитывающим содержание, объем и уровень знаний студентов. Поэтому учебную проблему можно определить и так: учебная проблема есть познавательное противоречие, построенное преподавателем в рамках учебного материала на основе знаний, имеющихся у студентов, разрешение которого ведет к усвоению нового понятия или способа действия.

**Проблемная ситуация.** Начальным моментом мыслительного процесса является проблемная ситуация. «Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять»<sup>5</sup>. Логико-психологическое состояние обучаемого, при котором возникает потребность разрешить предложенную ему учебную проблему, представляет собой проблемную ситуацию.

Понятие проблемной ситуации отражает необходимость превращения учебной проблемы из внешне данной субъекту в его внутреннюю, наделенную личным смыслом, а ее логическое противоречие — в личностно-психологический конфликт между наличием потребности в решении проблемы и отсутствием предмета (нового понятия или метода), способного его удовлетворить.

Создание проблемной ситуации в учебном процессе — одна из главных задач организации проблемного обучения. В то же время это и наиболее трудная задача. Если для отбора и систематизации учебных проблем преподавателю необходимо и достаточно знать свой предмет, историю его становления и развития, продумать логическую структуру учебного материала, то для создания проблемной ситуации преподаватель должен быть дополнительно вооружен знанием психологии студенческой аудитории, объема и уровня знаний студентов, распространенных стереотипов мышления, умением управлять познавательной деятельностью, налаживать обратную связь, обладать хорошей логической подготовкой, богатым

<sup>4</sup> Рубинштейн С. Л. Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука // *Вопр. философии*. 1955. № 5. С. 34.

<sup>5</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 347.

набором отработанных приемов организации различных форм учебного процесса. Большую помощь в этом оказывает личный опыт и интуиция преподавателя.

С логической точки зрения создание проблемной ситуации представляет собой процесс построения учебной проблемы. Не называние проблемы, а именно ее построение средствами логики, конструирование на глазах и при участии обучаемых. При этом в основе построения и разрешения учебной проблемы должны лежать кристально ясные и отработанные общенаучные методы исследования. В литературе верно отмечается, что методическая форма проблемного обучения марксистско-ленинской философии может быть представлена в качестве дидактически трансформированного диалектического метода<sup>6</sup>. Только в этом случае вместе с формированием проблемной ситуации у студентов формируется научный стиль мышления, стандартные навыки в нахождении, правильной постановке и разрешении научных проблем, происходит подлинное овладение диалектико-материалистическим мировоззрением.

**Соотношение учебной проблемы, проблемной ситуации, задачи и вопроса.** Для правильного уяснения сущности проблемного обучения и, следовательно, задач по его внедрению в учебный процесс совершенно необходимо разобраться в указанном соотношении. Здесь возможны (и реально совершаются в практике преподавания) ошибки двоякого рода: 1) отождествление проблемной ситуации с ситуацией, в которой находится обучаемый при решении любой задачи или вопроса; 2) отождествление проблемной ситуации как логического противоречия, перед которым поставлен обучаемый, с противоречиями предмета изучения. Почему такое двоякое отождествление неправомерно?

Рассматривая соотношение понятий «проблемная ситуация» и «задача», можно смело сказать, что это принципиально различные понятия, обозначающие различные психологические реальности<sup>7</sup>. Задача (вопрос) в привычном ее понимании представляет собой задание, включающее вопрос или цель действий, а также условия и некоторые требования к выполняемым действиям. То, что требуется найти обучаемому, уже известно как искомое, а процесс его отыскания представляет определенную систему преобразований заданных условий, при которой это искомое достигается. То есть «неизвестное» в задаче не является неизвестным в полном смысле этого слова (поэтому здесь более уместен термин «искомое»). Ответ на вопрос задачи предполагает выбор и применение к заданным условиям известных понятий и методов. Решение задач преследует цель формирования устойчивых навыков в применении и

<sup>6</sup> См.: Волков М. П. Проблемный метод обучения как важное средство интенсификации учебного процесса // Вопросы повышения эффективности преподавания и изучения философии в вузе. Ульяновск, 1983. С. 16;

<sup>7</sup> См.: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. С. 31.

закреплении определенных известных понятий, методов, методик и так далее, но не формирования самих этих интеллектуальных элементов. Интеллектуальные способности являются принадлежностью субъекта, а он «не входит в определение» задачи. Структуру последней составляет отношение между двумя элементами задачи, один из которых — «известное» — задан явно в условиях задачи, а второй — неявно как «искомое», получаемое в результате преобразований первого во второе.

В проблемной ситуации дело обстоит иначе. Структуру проблемной ситуации составляет отношение субъекта и объекта. Это отношение возникает в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия нового, ранее неизвестного обучаемому знания о предмете, способе или условиях выполнения задания. В структуре проблемного задания между известным и искомым включен еще один элемент — неизвестное. Это неизвестное характеризует отсутствие в знаниях обучаемого, взятых как система, некоторых связей, отображающих новые характеристики изучаемого предмета. Причем эти новые характеристики должны отражать не просто новые сведения (здесь важна не степень новизны), а существенные, обобщенные свойства, которые поэтому и фиксируются понятиями или способами действия. Следовательно, проблемная ситуация возникает тогда, когда преобразованиям подвергаются не только (и не столько) условия задания, но вместе с ними и главным образом интеллект, система знаний обучаемого, принадлежащая ему форма мышления. Новое, неизвестное человеку отношение, закономерность раскрываются человеку через включение этого нового в систему его знаний и образование в ней новых связей. Проблемная ситуация характеризует прежде всего психическое (точнее, логико-психическое) состояние обучаемого, возникающее в процессе выполнения учебного задания, а не само это задание.

Как справедливо отмечает в этой связи А. М. Матюшкин, целесообразно различать задания, вызывающие проблемные ситуации у обучаемого, с одной стороны, и сами проблемные ситуации как состояния процесса мышления — с другой<sup>8</sup>. Задания, вызывающие проблемные ситуации, следует называть проблемными заданиями. К числу таких проблемных заданий могут относиться вопросы и различные виды задач. Проблемные задачи и проблемные вопросы в этом случае будут играть роль средств создания проблемных ситуаций. Таким образом, задача и вопрос<sup>9</sup> как формы

<sup>8</sup> См.: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. С. 100—101.

<sup>9</sup> Различие между вопросом и задачей в статье не проводится в связи с тем, что вопрос можно рассматривать как вид задачи. Н. И. Кондаков дает, например, такое определение вопроса: это неизвестная задача, которую необходимо разрешить; высказывание, требующее ответа. Словесно вопрос принимает форму вопросительного предложения (См. Кондаков Н. И. Логический словарь. М., 1971). Логическая структура вопроса и задачи одна и та же; она включает два момента: 1) то, что известно, и 2) то, что требуется выяснить.

учебной деятельности в их традиционном значении не могут заменить проблемной ситуации, и их отождествление недопустимо. Вместе с тем они могут и должны стать средством построения и разрешения учебных проблем в рамках проблемной ситуации.

По тем же причинам недопустимо отождествление понятий «противоречие» и «проблема», «проблемная ситуация». Далеко не всякое предметное противоречие порождает проблему (как учебную, так и научную) и тем более проблемную ситуацию. Для того чтобы стать (быть) проблемой, предметное противоречие должно выступить в системе знания в форме логического противоречия. Иначе говоря, проблема есть единство противоречивости содержания и формы знания. Как логическое противоречие оно и осознается в качестве проблемы, порождая проблемную ситуацию, а вместе с ней необходимость ее разрешения.

Итак, учебная проблема и проблемная ситуация являются важнейшими дидактическими категориями проблемного обучения. Вместе с тем было бы неправильно ограничивать сущность и содержание нововведений двумя этими понятиями, что, к сожалению, характерно для многих публикаций по проблемному обучению. Ограниченность подобной концепции проблемного обучения видна уже из того, что в практическом плане оно ушло далеко вперед, разработав такие методы и формы обучения, как структурно-логические схемы, программирование изучения первоисточников, схемоконспекты, сборники задач и упражнений и другие. С другой стороны, совершенно ясно, что превратить весь учебный материал в проблемы невозможно и не нужно. Невозможно — потому что для этого нет времени, не нужно — потому что на это указывает пример научного исследования. Может возникнуть вопрос: не означает ли сказанное, что наряду с постановкой и разрешением учебных проблем преподаватель вынужден использовать и традиционные, то есть объяснительно-иллюстративные способы подачи материала?

Чтобы ответить на этот далеко не простой вопрос, не получивший до сих пор ясного и однозначного ответа, следует уточнить цели и задачи проблемного обучения.

Обычно указывается, что целью проблемного обучения является формирование творческого продуктивного мышления обучаемых. В такой постановке цели явно не хватает конкретности. Разве этой цели не ставила прогрессивная педагогическая мысль всех прошедших эпох? Конечно, ставила. Более того, нам известны средства ее достижения, выдвинутые в соответствии с возможностями и духом соответствующего времени, например, сократовские приемы ведения спора, диалогическая форма изложения знаний Галилея и т. д. Чем же отличается современная постановка от ее исторически предшествующих форм? С другой стороны, следует признать, что механизм творческого мышления для нас во многом ос-



тался загадочным или, по крайней мере, проблематичным, следовательно, цель должна быть более реальной.

Реальная проблема, стоящая перед современным обучением, заключена в противоречии между научно-теоретическим содержанием учебного материала и обыденно-эмпирическим способом овладения им студентами. В результате резкого увеличения объема информации произошла своеобразная эрозия прежних форм организации учебной информации. В этой ситуации ни тщательная проработка материала с позиций принципов систематичности, научности, доступности, ни эмоциональный жорыв преподавателя не способны пробить брешь в броне пассивно-прагматистской позиции студентов: принять информацию, постараться запомнить. Дополнительные меры преподавателя так или иначе связаны с дополнительным увеличением информации, что еще более обостряет указанное противоречие. Следовательно, решение данного противоречия следует считать целью проблемного обучения, а способом — такую перестройку обучения, в частности способов подачи учебной информации, при которой перестраивался бы сам тип мышления студентов, формировалось активное отношение к содержанию знаний, происходил переход от обыденно-эмпирического уровня восприятия и осмысления действительности к научно-теоретическому.

Такая постановка цели, обусловленная реальными потребностями обучения, одновременно конкретизирует положение о формировании творческого мышления, усвоении выработанных наукой форм научно-теоретического мышления. Поэтому используемая концепцией проблемного обучения аналогия между учебной деятельностью и научно-исследовательским процессом имеет глубокое внутреннее основание. Это дает нам право использовать идеи и представления об исследовательском процессе для дальнейшего развертывания концептуального аппарата теории проблемного обучения.

Главным условием творческой деятельности ученого является активное отношение к знанию как предмету познавательной деятельности. «Науку часто смешивают со знанием. Это — грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием как следует» (В. Ключевский). В этом афоризме знаменитого русского историка отчетливо просматривается мысль: знание в науке функционирует не только (и не столько) в форме информации, которую воспринимает мозг, память ученого, сколько в форме предмета его деятельности, особой реальности, становящейся предметом специального рода деятельности. Вот это исходное отношение является элементарной ячейкой всего мыслительного процесса. В нем заложены потребность в движении мышления и условия ее реализации, вытекающие в конечном счете из практического отношения субъекта к объекту, из необходимости удовлетворения общественных потребностей. Следовательно, соответствующие условия должны быть созданы в учеб-

ном процессе, чтобы могла осуществиться учебно-познавательная деятельность обучаемых.

Первый шаг в этом направлении проблемное обучение совершает в ходе создания проблемной ситуации. Действительно, сущность проблемной ситуации заключается в том, что в результате особым образом организованного воздействия обучающего на обучаемого формируется субъектно-объектное познавательное отношение, где в роли субъекта выступает обучаемый, а в роли объекта — учебный материал, на базе которого построена учебная проблема. Но пока знание стоит перед обучаемыми в форме объекта (а не предмета), объекта их интересов, любопытства, созерцания, вызванных потребностью разрешить возникшее противоречие. Поэтому необходим следующий шаг, превращающий данный объект в предмет учебно-познавательной деятельности.

Здесь вновь необходимо обратиться к опыту научно-исследовательской деятельности, так как в литературе по проблемному обучению довольно часто рекомендуется вслед за постановкой проблемы переходить к выдвижению гипотезы, что порой порождает недоразумения. Студент, пусть даже достаточно сильный, не в состоянии самостоятельно и грамотно выдвинуть научную гипотезу (и не только выдвинуть, но и воспринять, если она подается вразрез с уровнем знаний, имеющихся у него) в силу своей научной неподготовленности, невооруженности необходимым запасом знаний и умений в области научно-исследовательской деятельности. Он может только гадать, стихийно, по наитию выдвигать предположения, обусловленные его разрозненными эмпирическими сведениями, тогда как наша задача заключается в подъеме его мыслительной деятельности на уровень теоретического мышления.

Научно-исследовательская деятельность не сводится к игре в головоломки. Как было уже отмечено, это особого рода деятельность с формами знания, имеющая определенную структуру (цель, предмет, средства, результат деятельности) и предполагающая набор определенных навыков и умений. Когда мы отмечаем умения, которыми должен обладать ученый, то на первый план выдвигаем способность четко ставить и формулировать **проблему**; **создавать** адекватный аппарат ее решения, включающий **идею** (как руководство для деятельности), сопутствующую ей **систему исходных понятий** и **методы**; умение добывать **факты** и **системы фактов**, необходимые для решения проблемы, и наконец, умение выдвигать гипотезы, которые в процессе **обоснования** и **доказательства** должны перейти в ранг **теории**. Отмеченные термины представляют собой категории, система которых характеризует познавательный процесс как особого рода предметную деятельность. Организовать соответствующим образом деятельность обучаемых — значит сделать тот самый шаг, о необходимости которого говорилось выше.

Поскольку структура деятельности обучаемых зависит от того, что и как делает обучающий, постольку именно деятельность преподавателя в первую очередь должна быть подчинена системе ка-

тегорий логики научного познания. Относительно организации и подачи учебного материала это означает превращение его из учебной информации в организованные формы знания: идеи, проблемы, факты, методы, системы первичных и вторичных понятий, приобретающих характер форм познавательной деятельности в процессе преподавания. Передача форм познавательной деятельности от обучающего к обучаемому осуществляется в ходе обоснования и доказательства. Эти логические операции являются не только средством движения мышления к объективно-истинностному результату, но и способом демонстрации истинности достигнутых знаний другому человеку. Из многих психолого-педагогических экспериментов и наблюдений известно, что подобное обоснование истинности усвоенных знаний является вместе с тем и средством их осознания, специфически человеческой характеристикой знаний и действий, усваиваемых человеком.

Таким образом, расчленение подлежащего усвоению учебного материала на предмет (сферу фактов), учебную цель (проблему), средства деятельности (аппарат решения проблемы), деятельность самого преподавателя, организованную в соответствии с системой категорий логики научного исследования, процессы обоснования и доказательства позволяют преподавателю добиться научно-теоретического овладения студентами определенной областью знаний в качестве результата деятельности обучаемых.

**В. А. ОКЛАДНОЙ**  
Новосибирский электротехнический институт

### **Гносеологические основы проблемного изложения учебной дисциплины**

Перед преподавателем, стремящимся в своей лекционной работе использовать принципы проблемного обучения, встают следующие вопросы: достижению каких учебно-воспитательных результатов должно быть подчинено проблемное изложение? Каким образом, на основании каких правил должно строиться проблемное изложение учебного курса?

В теоретическом плане поставленные здесь вопросы разработаны пока недостаточно. Наиболее слабо исследованы логико-гносеологические основы проблемного обучения. Справедливо мнение М. И. Махмутова, что «логика процесса научного исследования... должна стать объектом тщательного изучения с точки зрения возможности ее использования для построения теории проблемного обучения»<sup>1</sup>.

Ниже с позиции логики научного познания будут уточнены

---

<sup>1</sup> Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975. С. 68.

функции лекционного курса в системе проблемного обучения и предложен теоретический подход к методической работе по организации проблемного изложения учебной дисциплины.

**Различия в восприятии науки.** Речь идет не об объеме знания какой-либо теории. Имеется в виду другое различие, и оно весьма существенно для определения функций лекционного курса в системе проблемного обучения.

Пусть имеется некоторая научная теория, достаточно полно отраженная в учебных пособиях, и пусть имеется множество людей, утверждающих, что они знают эту теорию. Это утверждение можно проверить, устроив обычный экзамен. Допустим, что все испытуемые показали одинаково полное и точное знание теоретических положений. Здравый смысл подсказывает, что из результатов экзамена еще нельзя заключить, что перед нами одинаковые по качеству специалисты. Множество испытуемых можно разделить на три части: дилетанты, реализаторы и творцы. Дилетант знает теорию, то есть может точно воспроизвести все ее положения. Реализатор также знает, теорию, но наряду с этим у него имеются навыки по практическому использованию своих знаний. Творец и знает теорию, и умеет ее применять, вместе с тем, в отличие от своих коллег, он творчески развивает имеющиеся знания и создает новые.

Операциональные способности дилетанта, реализатора и творца различны, но одинаковой ли информацией они обладают? Действительно ли они одинаково знают науку?

Содержание их знаний существенно различно. Дилетант и реализатор знают прежде всего то, что утверждает некоторая научная теория: каковы свойства, взаимосвязи, закономерности изучаемых объектов, каковы термины и формулировки данной теории и т. п. Творец же воспринимает науку не как формально-логически организованную статическую систему утверждений о внешнем мире, а как динамическую и развивающуюся человеческую деятельность, продуктом которой является данная система утверждений.

Специфическая позиция творца в восприятии науки отчетливо проявляется в том, что и в «готовой» теории он замечает гораздо больше, нежели дилетант и реализатор. Он знает, что какие-то утверждения теории слабо обоснованы и их нужно разрабатывать далее, что другие утверждения вообще устарели, что в науке существуют конкурирующие точки зрения по тому или иному вопросу и что в учебных пособиях отображена лишь одна из этих точек зрения и т. д.

Тот факт, что творец знает науку в специфическом виде, имеет важное значение для определения функций лекций в системе проблемного обучения. Лекции прежде всего выполняют задачу передачи учащемуся необходимого объема информации. Но и в этом плане проблемные лекции отличаются от традиционных: они передают в некотором смысле иную информацию. Задача проблемного изложения учебного материала — сообщить учащемуся те логические и организационные формы, в которых совершается творче-

ское развитие науки, то есть представить учащемуся науку в том виде, в каком ее воспринимает творчески работающий специалист.

Прежде чем говорить о том, каким образом это может быть выполнено в методическом плане, уточним, в чем заключается специфический взгляд творца на науку.

**Развивающаяся исследовательская программа и теория.** Творец воспринимает науку прежде всего в форме исследовательской программы, а дилетант и реализатор в основном в форме теории.

Развитие той или иной научной дисциплины представляет собой процесс реализации определенной исследовательской программы (практически в каждой научной дисциплине обычно существует несколько взаимно конкурирующих программ, но от этого факта здесь можно отвлечься). Скажем, классическая физика развивала ньютоновскую исследовательскую программу; в классической физиологии господствовала павловская исследовательская программа, сформулированная им в известной Мадридской речи, и т. п.

В несколько огрубленном виде основные этапы развития и структурные элементы исследовательской программы можно представить себе следующим образом:

1. Тупиковое положение в старом знании, выявившее его недостаточность для решения новых теоретических и практических задач.

2. Критический анализ старого знания, выявление причин его неэффективности, обоснование необходимости отказа от ряда ранее принятых положений, оценка значимости прежнего научного подхода (полный отказ; отказ в целом с удержанием положительных элементов; ограничение сферы применимости).

3. Формулировка основных теоретических и практических проблем, на решение которых претендует новый научный подход.

4. Выработка исходных идей (методологии) нового подхода: формирование обобщенной теоретической модели исследуемого объекта, определение основных терминов, формирование основных принципов, выработка основных методов и методик.

5. Составление плана организации и проведения исследований, формулировка перечня основных исследовательских задач по разработке выдвинутых исходных идей.

6. Развитие и конкретизация исходных идей: эмпирические исследования по выявлению свойств, взаимосвязей, закономерностей изучаемых объектов; уточнение значений терминов, формулирование законов, систематизация полученных знаний и т. д.

Процесс развития исследовательской программы не является линейным. В нем постоянно возникают противоречия, разрешаемые через столкновение различных точек зрения, в результате чего вводятся новые понятия, уточняются или отбрасываются старые и т. п. Все эти преобразования осуществляются на основе и в русле принятой методологии, которая таким образом может изменяться и в той или иной мере реформироваться.

7. Оформление результатов исследовательской деятельности в виде теории, то есть формально-логически организованной системы универсальных утверждений, описывающих определенный объект.

Теория представляет собой так называемое готовое знание. Главным ее содержанием является информация об объективной действительности самой по себе. Цели и задачи исследования, методы и методики, имевшие место споры — все это «угасает» в теории, не представлено в ней в явном виде.

Система обучения, ориентированная на передачу учащемуся научного знания в виде «готовой» теории, как это неоднократно отмечалось в литературе, не способствует формированию специалиста творческого типа. И дело здесь не только в психологических качествах учащихся, хотя они важны вне всякого сомнения. Студент может обладать сообразительностью в высокой степени, например, быть отличным шахматистом, но нет оснований полагать, что он станет творчески работающим специалистом. В преподнесенном ему знании он не в состоянии разглядеть «кухню» исследовательской деятельности, логику развития научного познания, то есть все то, что известно творцу и что резко отличает последнего от неспециалистов.

Задача проблемного лекционного курса — информационное обеспечение процесса подготовки специалиста творческого типа, сообщение учащемуся научных знаний в форме, адекватной реальной исследовательской деятельности.

Подытоживая основную мысль данного раздела, отметим, что специалиста, знающего ту или иную научную дисциплину в форме развивающейся исследовательской программы, характеризует знание: а) основных теоретических и практических проблем, вызвавших к жизни данную систему знания; б) методологии исследований и понимание того, в каких условиях и для каких целей она разработана; в) плана и характера организации исследовательской работы; г) основных этапов разработки исходных идей исследовательской программы и имевших место на этом пути дискуссий; д) результатов исследований; е) нерешенных вопросов и существующих проблем.

**Некоторые элементы композиции и особенности проблемного изложения учебной дисциплины.** Проблемное изложение не может целиком и во всех деталях повторить реальный процесс развития исследовательской программы. Этот процесс нередко значительно растянут во времени, в нем имеется множество несущественных исторических деталей и т. п. Проблемное изложение должно смоделировать процесс развития научного познания, представить его в логическом «очищенном» виде.

Дать какие-то рецепты по композиции материала лекционного курса весьма трудно. Более того, думается, что единого для всех учебных дисциплин «сценария» изложения не может существовать, поскольку каждая дисциплина отличается от других, и эти отли-

чия порою достаточно существенны. Главное в проблемном изложении — дать возможность студенту увидеть и понять исследовательскую программу. В рамках этой цели возможны различные методические вариации.

В общем случае материал излагаемой дисциплины может быть разбит на две части: а) программные идеи и методы; б) процесс развития (реализации) программы. Ниже вкратце опишем основные логические шаги изложения первой части, выделим некоторые характерные черты проблемного изложения второй части и, наконец, отметим особенности активизации студентов на лекциях.

Логика изложения программной части учебной дисциплины в целом должна совпадать с логикой возникновения исследовательской программы. Отметим основные логические шаги.

Первый логический шаг — выделение постоянно возникающих в жизни практических проблем, требующих научно обоснованного решения.

Если та или иная научная дисциплина, наряду с обслуживанием практики, отвечает на теоретические запросы других дисциплин, то следует показать, в чем заключаются эти запросы. Выделение в первую очередь экстрадисциплинарных проблем позволит студенту подойти к изучаемой науке как бы извне, позволит ему увидеть «конечные» цели науки и понять ее практическую и теоретическую значимость.

Второй логический шаг — обоснование недостаточности других видов знания для решения выделенных проблем. В зависимости от обстоятельств может быть указана недостаточность обыденных представлений, других научных дисциплин или каких-либо теорий, подходов внутри изучаемой дисциплины.

Разумеется, что критическая оценка конкурирующих (или могущих конкурировать) знаний может быть обоснована в большей или меньшей степени в зависимости от опять же конкретных обстоятельств. Однако здесь может быть высказано одно общее правило: чем более дискуссионными являются в реальной научной практике те или иные аспекты предлагаемого студентам подхода, тем большее внимание должно быть уделено критическому анализу конкурирующих точек зрения. В противном случае у студента может сложиться неверное представление, будто ему излагают истину в последней инстанции.

Следует также отметить, что в проблемном изложении указание альтернативных (по отношению к излагаемому) подходов и их критический анализ являются обязательными. Буквально любое научное знание развивается в результате разрешения противоречий, возникающих в рамках старого знания, и через противопоставление этому знанию. Это противопоставление, нередко выливающееся в форму острой теоретической борьбы, оказывает серьезное влияние на содержание и направление развития новых идей. Знание того, в противоположность каким идеям и методам развивает-

ся изучаемый научный подход, позволит студенту более глубоко понять суть и значение этого подхода.

Третий логический шаг — формулирование предмета излагаемой дисциплины. Этот важный путь очень часто раскрывается вскользь, без достаточного анализа, путем простого зачитания соответствующей формулировки. Причина этого — применение объяснительно-иллюстративного метода изложения, передача знания в форме «готовой» теории. Логика рассуждения при этом примерно следующая: зачем тратить время на разъяснение предмета исследования, если после изложения теории станет ясно, что она изучает? Эта логика, уместная для преподавателя, уже знакомого с ходом развития теории, неприемлема для студентов, которые еще не знают содержания преподаваемой дисциплины. К тому же далеко не последнее значение имеет, каким путем они начинают ее изучать.

Формулировка предмета исследования должна выводиться из тех задач, на решение которых направлена данная наука. Внимание студента в этом случае становится целенаправленным, у него складывается и психологическая, и теоретическая установка на восприятие нового материала.

Четвертый логический шаг — выведение основных идей и методов изучаемой дисциплины. Данный раздел дает общее представление о том, каким образом, на какой теоретической основе будет исследоваться предмет данной науки и решаться стоящие перед ней задачи. Обсуждение исходных идей и методов — это та часть научной работы, которую называют методологической. Именно методология прежде всего является содержательной программой исследовательской деятельности по построению соответствующей теории.

В реальной науке обсуждение методологии завершается разработкой стратегии исследовательской деятельности и составлением плана организации и проведения научно-исследовательских работ. В чистом виде эти элементы научной работы вряд ли могут быть представлены в учебном курсе, поскольку это перевело бы изложение из логического плана в исторический. Вместе с тем в модифицированной сообразно учебным целям форме и стратегию исследования, и план его организации следует отразить в проблемном изложении. Преподаватель должен сообщить, в каком порядке на основе имеющихся идей и методов он намерен вместе со студентами «исследовать» предмет «разрабатываемой» науки. Вместо изложения реального плана научно-исследовательских работ целесообразно раскрыть в лекции методическую основу учебного процесса, то есть организацию лекционного курса (увязанную со стратегией «разработки» предмета исследования), а также связь лекций с практическими, лабораторными занятиями и т. д.

В целом задача изложения программной части преподаваемой дисциплины — дать студенту представление о методологии изучаемой науки и создать установку на осознанное восприятие последующего материала, на активное участие в его «разработке».



Следующий большой этап изложения материала курса — развитие и конкретизация сформулированной программы. Здесь мы уже переходим в область преобладания особенного в научных дисциплинах над общим. Логика проблемного изложения должна здесь строго увязываться с логикой развития соответствующей науки. Выделим некоторые характерные особенности проблемного изложения развития исследовательской программы. Эти особенности будем рассматривать через их противопоставление характеристикам объяснительно-иллюстративного типа изложения.

В лингвистическом отношении стиль последнего типа изложения утверждающий, констатирующий. Иногда его называют авторитарным. Стиль проблемного изложения — рассуждающий. В речи преподавателя появляются, например, такие выражения: «допустим, что это верно, что у нас тогда получится?», «попробуем применить этот метод», «здесь возникают новые вопросы», «посмотрим, все ли условия у нас соблюдены» и т. п.

При изложении «готовой» теории обычно с самого начала делаются строгие, окончательные формулировки понятий, законов и т. д. Значение понятий остается (в соответствии с логическим законом тождества) в процессе изложения неизменным. В проблемном изложении допустимы, а во многих случаях и необходимы предварительные формулировки понятий, которые затем в ходе рассуждения уточняются, видоизменяются, а иногда, после соответствующего анализа, даже отбрасываются и заменяются другими. К «окончательным» формулировкам понятий здесь подходят постепенно, а не дают их сразу в готовом виде.

В объяснительно-иллюстративном типе изложения объект описывается, в проблемном — конструируется. Другими словами, в проблемном изложении свойства и закономерности объекта выводятся, «открываются» в результате решения соответствующих задач. Позволим себе сравнение. Преподаватель, излагающий «готовую» теорию, ведет себя так, будто у него перед глазами находится фотография, и он шаг за шагом пересказывает студентам то, что он видит на фотографии. Тактика проблемного изложения иная. И перед преподавателем, и перед студентами — проэкспонированная «фотобумага». Они не знают, какое на ней будет изображение, совместно обсуждают технологию обработки и в соответствии с принятой программой действий постепенно выявляют скрытое изображение. Процесс «конструирования» объекта требует в ходе композиции материала курса продумать систему проблемных ситуаций таким образом, чтобы изложение содержания новой темы (или вопроса) явилось бы разрешением ранее возникшей проблемы.

Следующая особенность проблемного изложения: внимание студентов обращается не только на содержание понятий, но и на методы исследования, на планы и логику решения тех или иных задач и т. д. Иначе говоря, в ходе прослушивания курса студенты должны постоянно видеть «кухню» исследовательского труда.

Отметим, наконец, еще одну особенность проблемного изложения. При традиционном чтении лекций связь преподавателя и студентов является линейной, однонаправленной: преподаватель передает информацию, а студенты воспринимают ее, фиксируют в конспектах и запоминают. Проблемное изложение по сути своей требует взаимодействия преподавателя и студентов, их мысленного или реального собеседования друг с другом. Проблемное изложение — это сотворчество «равных», совместный поиск нового.

Эта особенность проблемного чтения лекций подводит нас к вопросу о приемах активизации познавательной деятельности студентов. Задача использования этих приемов заключается именно в том, чтобы создать (на лекциях это в основном мысленное) собеседование преподавателя и студентов. Отметим некоторые из таких приемов:

1. Организация в начале лекции небольшой дискуссии, с тем чтобы создать проблемную ситуацию для формулирования проблем, решением которых явится материал данной лекции.

2. Обращение к студентам по ходу изложения с вопросами, с просьбой оценить сказанное, высказать свое суждение и т. д.

3. «Нечаянное» допущение небольшой ошибки, которую студенты могли бы быстро заметить и исправить.

4. Обращение внимания студентов на то, что содержание последующих рассуждений будет необходимо для решения проблемных задач на практических занятиях.

5. Замечание, что какой-то вопрос темы часто неверно раскрывается студентами на экзаменах, и предложение разобраться в ошибках товарищей.

В целом по уровню вовлечения студентов в активную работу на лекциях проблемное изложение разделяется на три вида: монологическое, с применением вопросов, диалогическое. В каждом из этих видов чтения лекций предполагается собеседование преподавателя и студентов, однако в первом случае оно остается только мысленным (и активизируется в основном структурой изложения), во втором — сохраняет свою мысленную природу, но дополняется различными приемами активизации деятельности учащихся, в третьем — приобретает характер реального собеседования.

Лекции последнего рода, если учесть, что они в конце концов должны привести к вполне реальным результатам, указанным в учебной программе, весьма сложны и требуют предварительного составления «сценария», в рамках которого при всей видимой свободе учащихся и должно проходить обсуждение поставленной проблемы. Эти лекции нацелены на максимальную активизацию мышления студентов и на максимальное приближение структуры учебно-познавательной деятельности к структуре реального творческого процесса. Диалогическое изложение в неизмеримо большей степени, нежели монологическое, вырабатывает психологические механизмы творческого мышления.

В заключение этого раздела отметим, что последняя лекция

проблемно построенного курса должна представлять собою не просто изложение «последней темы», а своеобразное подведение итогов. В ней должны быть соотнесены исходные идеи, в свете которых «разрабатывались» вопросы курса, и полученные в ходе изложения результаты, а также отмечены существующие в науке проблемы.

**Оценка студентами проблемного изложения лекций.** Эффективность проблемного обучения исследовалась неоднократно с использованием различных методик. И. Я. Лернер отмечает: «Уже научно доказано, что условия самостоятельного поиска доказательств в процессе систематического решения проблемных задач повышают уровень творческого развития учащихся почти втрое по сравнению с условиями обучения, осуществляемого без применения проблемных задач»<sup>2</sup>. Достаточно высокая эффективность проблемного обучения отмечается и А. М. Матюшкиным<sup>3</sup>.

Эти исследования в интересующем нас отношении имеют две особенности: а) в них рассматривалось проблемное обучение в целом, а не только проблемное изложение учебного материала; б) ученые стремились получить объективные оценки и потому, как правило, отвлекались от субъективного состояния испытуемых.

Достаточно точная проверка эффективности проблемного чтения лекционного курса изолированно от других форм учебного процесса весьма затруднительна.

Наряду с выяснением объективных результатов процесса обучения представляет интерес и другая сторона дела: как сами студенты реагируют на проблемное обучение, как они его оценивают?

В 1978/79 учебном году на факультете электронной техники, в 1979/80 — на факультете автоматики и вычислительной техники, а также на новом потоке факультета электронной техники Новосибирского электротехнического института автором этих строк был проведен анкетный опрос студентов с целью выяснить, какова их оценка проблемного изложения курса исторического материализма. Опрос проводился после завершения чтения лекций. Студенты, как показывают анкеты, довольно хорошо «уловили» специфику проблемного изложения, и поэтому их ответы были по существу дела. Всего было опрошено 286 человек. Не будем разделять полученные данные по потокам и факультетам, поскольку оценки оказались почти идентичными.

Общая, суммарная оценка проблемного стиля изложения была следующей; 4,2% опрошенных дали отрицательную оценку; 4,9% — считают, что метод изложения не имеет существенного значения; 90,9% — дали положительную оценку.

Нас интересовало, успевают ли студенты записывать ход рас-

---

<sup>2</sup> Лернер И. Я. Главная функция проблемного обучения // Вестн. высш. школы. 1976. № 7. С. 19—20.

<sup>3</sup> См.: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. С. 168—180.

суждений лектора. За исключением шести человек, все ответили утвердительно. Вместе с тем, как показала выборочная проверка конспектов, около 60% студентов заносят в тетради лишь окончательные выводы и формулировки. Это в основном распространенная манера ведения конспектов. 69,2% опрошенных отметили, что им понятна общая логика изложения материала и что после прослушивания курса у них сложилось целостное представление о содержании предмета. По этому же пункту 9,8% студентов ответили отрицательно, а 21% не могли оценить — поняли они общую логику изложения или нет. Эти данные подтвердились на экзаменах. С такими, например, заданиями, как: назвать основные структурные элементы социальной системы и объяснить, в каком порядке и почему именно в этом порядке их нужно исследовать, — большинством студентов справлялось довольно легко.

Представляет интерес вопрос о том, как студенты воспринимают применение лектором различных приемов активизации познавательной деятельности (организация мини-дискуссий, обращение с вопросами и т. п.). 82,5% опрошенных считают, что применение таких методических приемов помогает пониманию и усвоению материала; 4,9% — придерживаются противоположного мнения, 12,6% — не смогли дать ни положительной, ни отрицательной оценки.

Применение приемов активизации слушателей, наряду с позитивной, имеет и негативную сторону: оно постоянно отрывает студентов от конспектов. 83,2% опрошенных студентов отмечают, что участие в дискуссии, в совместном обсуждении какого-нибудь вопроса не мешает конспектировать; 16,8% считают, что записывать материал лекции в этих условиях трудно.

Эти данные не содержат, конечно, какой-то абсолютной характеристики приемов активизации. Скорее всего, они характеризуют конкретную ситуацию, в которой находились опрашиваемые студенты. Некоторые из них прямо отмечали, что они привыкли «писать под диктовку» и что рассуждающий стиль изложения им непривычен. При хорошем контакте с аудиторией подобные «непривычности», конечно, можно преодолеть, но, учитывая различия в способностях студентов, все же можно заметить, что при восприятии проблемного изложения какая-то часть слушателей всегда будет стоять перед дилеммой: записывать, не думая, или думать, не записывая.

Почти во всех работах по проблемному обучению, которые нам встречались, утверждается, что проблемный метод изложения учебного материала значительно повышает интерес учащихся к занятиям. Этот вывод подтверждается и в нашем опросе: 91,6% опрошенных студентов отметили, что им интересно слушать лекции; 4,9% — что неинтересно, 3,5% не высказали определенного мнения.

И, наконец, еще один пункт опроса: помогают ли проблемные лекции лучше подготовиться к экзамену, чем обычные? Опрос проводился до экзаменов и естественно, что мнения студентов, еще

не проверивших реального КПД лекций, весьма субъективны. Тем не менее ответ был следующим: 13,3% ответили отрицательно; 9,8% не высказали определенного мнения; 76,9% ответили на вопрос утвердительно.

В целом приведенные выше результаты опроса имеют в какой-то мере «локальный характер», эти данные вряд ли позволяют дать какую-либо окончательную (и тем более всестороннюю) оценку эффекта подобных проблемных лекций. Однако, на наш взгляд, они достаточны для того, чтобы привлечь внимание к методу проблемного изложения, который обладает богатыми учебно-воспитательными возможностями.

## Проблемный подход на лекции

**Проблемная ситуация на лекции.** (В. И. Ермаков, З. А. Лазченко, Е. П. Михайлова, Челябинский политехнический институт). Трудности и проблемы изложения материала в процессе обучения связывают воедино как обучающего, так и обучаемого. Известно, что Д. И. Менделеев открыл периодическую систему элементов, когда искал способ, как описать свойства элементов, чтобы их лучше могли запомнить студенты. Поиски Н. И. Лобачевским удовлетворительного способа объяснения ученикам очевидности постулата о непересекаемости параллельных прямых в конце концов привели к приемлемому варианту решения проблемы. Число примеров можно увеличить, но это не изменит сути дела: только объяснив другому человеку, можешь быть уверен, что сам понимаешь вопрос.<sup>1</sup>

Надо учесть также, что сама лекция чрезвычайно противоречива по своему существу: лекция не должна оставлять неразрешенных вопросов, но она не должна превращаться в оголенную схему, включая достаточно подробное и встестороннее изложение проблем; лекция должна учитывать уровень слушателей и развивать этот уровень и т. д. Все эти противоречия выражают природу лекционного процесса, их разрешение повышает активность слушателей. Поэтому лектор должен не только всегда чувствовать эти противоречия, но осмысливать и регулировать их разрешение. Реализовать данную задачу возможно лишь в рамках проблемного метода обучения.

Создание и разрешение проблемных ситуаций позволяет вырабатывать у студентов способность к самостоятельному осмыслению действительности, что является необходимым условием формирования их марксистско-ленинского мировоззрения.

В решении вопроса о сути проблемных ситуаций в лекциях очень важно иметь в виду, что проблемы, которые анализируются, должны быть реальными, т. е. отражающими как достигнутый уровень знаний, так и степень осмысления этих знаний. Следует избегать двух крайностей: с одной стороны, искусственного нагромождения проблем, с другой — такого изложения, когда все последующие тезисы представляют собой результат вывода из предыдущих.

Поэтому проблемные ситуации в лекции могут быть по содержанию следующими: обобщающими, историко-проблемными, развивающими.

1. *Обобщающие проблемные ситуации*, т. е. формулирующие

---

<sup>1</sup> См.: Капица П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. М., 1981. С. 261.

новые понятия или дающие более содержательное определение используемых понятий. Например, при рассмотрении темы «Движение как способ существования материи» можно сформулировать проблемную ситуацию следующим образом: движение — это изменение вообще, но изменение вообще — это абстракция, такая же абстракция, как дом вообще, плод вообще и т. д. Тогда зачем такое определение движения было дано Ф. Энгельсом? Анализ данной ситуации лучше всего начать с привлечения внимания студентов к тому, что понятие движения как изменения вообще предостерегает против сведения всего многообразия видов движения к какому-нибудь одному, как это было в домарксистском материализме. Конкретно всякое изменение есть связь двух противоположных состояний.

Приступая далее к определению понятия развития, необходимо сформулировать перед студентами такие вопросы: есть ли в мире процессы, которые не развиваются? Возможно ли существование материального процесса вне развития? Всякое ли изменение есть развитие? При ответе на данные вопросы важно обратить внимание студентов на те трудности, которые возникают при трактовке развития как направленного перехода от низшего к высшему, от старого к новому. 1. Само низшее выступает как высшее по отношению к предыдущей стадии, а та, в свою очередь, к предшествующей и т. д. Рассуждая подобным образом, мы (если будем последовательны) либо будем продолжать эту мыслительную операцию до бесконечности и не получим никакого объяснения, либо вынуждены будем признать начало развития. 2. Если новое состояние не имеет оснований в старом, то как объяснить его появление и о каком развитии тогда вообще может идти речь; если новое состояние имеет предпосылки в старом, то почему оно тогда новое?

Проведенный анализ понятий (движения и развития) акцентирует внимание студентов на том, что любое понятие функционирует лишь в определенной системе и учет данного обстоятельства представляет собой необходимое условие корректной постановки проблемы в любом исследовании.

2. *Историко-проблемные ситуации*, когда ситуация дается в ее истории. Например, при рассмотрении кризиса в физике на рубеже XIX-XX вв. необходимо показать, что изменение понятия материи связано с определенными достижениями в естествознании на каждом историческом этапе его развития. Затем сформулировать следующий вопрос: почему материализм, так тесно связанный с наукой, оказался не в состоянии объяснить новых открытий в физике и ученые заговорили об исчезновении материи? Или в лекции «Политическая организация общества» целесообразно не просто изложить суть марксистского учения о государстве, а предварительно вместе со студентами совершить экскурс в историю философии, показав им попытки решить проблему происхождения и сущности государства Гоббсом и Руссо в теории общественного договора, Дюрингом и Гумпловичем в теории насилия, Каутским в теории

примирения классов и т. п. В этом случае марксистско-ленинская теория прозвучит как логический вывод, как преодоление непоследовательности в изучении общественных явлений.

3. *Развивающая проблемная ситуация* раскрывает механизм определения понятия. Например, в лекции «Социальная структура общества» такая ситуация может быть создана при анализе вопроса «Классы при социализме». Известно, что в условиях социализма классы не выступают в своем классическом виде. В самом деле, сегодня внутриклассовые различия выступают зачастую более отчетливо, нежели межклассовые: например, различие между рабочими крупного промышленного предприятия и его собратьями по классу — тружениками совхоза — более ошутимо, чем различие между колхозниками и рабочими совхоза. Отношение к средствам производства (основной классообразующий признак) в условиях социализма не только не является источником межклассовых противоречий, а, наоборот, выступает основой формирования нового типа производственных отношений между классами — отношений сотрудничества и взаимопомощи. Классы при социализме — это уже «полуклассы», отмирающие классы, своеобразный феномен на пути к социальной однородности общества. К такому выводу подводит лектор студента.

Или при рассмотрении темы «Диалектика как наука» можно перед студентами поставить вопрос: при выполнении каких условий наш анализ и наше мышление могут быть квалифицированы как диалектические? Изложение данного вопроса важно начать с проблемной ситуации: В. И. Ленин говорит о том, что предмет необходимо брать всесторонне, но у предмета в принципе бесконечное количество сторон. Как быть? Ответ на данный вопрос должен сфокусировать внимание студентов на том, что всесторонний анализ необходим для выделения главного отношения исследуемого предмета, без чего его понимание невозможно. Целесообразно при этом сформулировать перед студентами ряд вопросов, закрепляющих данную проблемную ситуацию: можно ли понять предмет и объяснить его вне обращения к эксперименту? Возможно ли полное определение предмета вне обращения к практике? и т. д.

Очень важно при проблемном изложении материала преподнести его таким образом, чтобы у студентов возникла система знаний.

Логическая завершенность курса зависит, в первую очередь, от целей, которые ставит преподаватель, и тех средств, с помощью которых они достигаются. Система знаний может быть получена и в результате простой передачи положений, определенным образом связанных друг с другом, но это будет набор положений, которые не формируют никакой мировоззренческой позиции, не формируют убеждений.

При раскрытии темы «Предмет исторического материализма» важно показать не просто несостоятельность взглядов домарксистских социологов, но историческую ограниченность их воззрений.



Не перечислять недостатки, а вскрывать их источники. Таким источником является, в частности, представление домарксистских социологов о том, что все общественные отношения являются функцией от неизменной человеческой природы. К. Маркс же, отвергая подобный тезис, формулирует исходный пункт нового, материалистического понимания истории: все общественные отношения между людьми есть функция от состояния и уровня развития производительных сил. При такой постановке вопроса, такой логике изложения, во-первых, будет преодолено представление о том, что все домарксистские социологи ничего не понимали в общественной жизни. А это значит, что нам удастся убедить студентов в том, что любая идея имеет исторический характер, она есть выражение своего времени и не появляется случайно. Во-вторых, мы покажем, что любое представление развивается через противоречие, через борьбу мнений. Это крайне важно для формирования подлинно научного мировоззрения.

**О проблемной установке курса исторического материализма.** (Ф. Н. Рекунов, Уральский университет). Специфика общественных дисциплин такова, что в них первостепенное значение имеют проблемы мировоззренческого плана, коммунистического воспитания (как практические, так и теоретические). Задача состоит в том, чтобы выделить проблемы **сквозные, стержневые**, проходящие через весь учебный курс (и даже через весь период обучения студентов в вузе) и являющиеся основой, на которую опираются проблемы специфические, содержащиеся в той или иной теме.

Нам представляется, что в учебном курсе исторического материализма сквозной проблемой является **проблема труда** как основания для возникновения и решения всеобщих и частных проблем человеческой истории, бытия любого класса и каждого индивида.

Придерживаясь этой установки, можно при изучении каждой частной темы или проблемы в конкретной и особой для каждого случая форме углублять представления студентов о специфике и структуре общественных отношений, их иерархии и взаимосвязях, об особенностях законов общественного развития (эти законы в конечном счете суть законы деятельности людей, главным и решающим видом которой выступает труд), о месте и предназначении человека в историческом процессе.

Проблема труда и его социальной значимости должна звучать не только во вводной части курса исторического материализма и в теме «Материальное производство — основа существования и развития общества» (чем часто и ограничиваются), но и во всех остальных темах курса. Так, в теме «Общество и природа» труд характеризуется как объективная основа их единства; в теме «Классы и классовые отношения» социальная структура общества выводится из общественного разделения труда, его характера, содержания и экономических форм, в которые он облекается; в теме

«Политическая организация общества» труд выступает как сфера, в которой формируются жизненные интересы общественных групп и классов и противоречия между ними, порождающие политические институты и столкновение противоположных сил; в теме «Формы общественного сознания» труд рассматривается как основа формирования и развития принципов и норм нравственности, эстетического освоения мира, нравственных и эстетических идеалов и т. д.; ведущей идея труда должна быть при изложении проблемы личности и формирования нового человека и т. д.

Разумеется, что изложение курса ведется на основе выдержанной и четко обозначенной для студентов марксистско-ленинской методологии и классового подхода. В этой связи чрезвычайно большое значение имеет общая задача, которую необходимо решать постоянно, на каждом занятии: формирование в сознании студентов представлений об общественной жизни как высокоорганизованной системе, функционирующей на основе объективных закономерностей, предполагающих как исходную посылку, как основное условие *обязательную включенность каждого субъекта* (личности, социальной группы, класса, общества в целом) в социальные процессы в качестве активной, творческой силы и, следовательно, необходимость для каждого человека овладения теоретическими знаниями и практическими навыками, позволяющими стать личностью активной, целеустремленной, деятельной.

При таком изложении курса исторического материализма достигается взаимное обогащение и углубление частных и общих проблем и наряду с этим выявляется органическая целостность и логика его предмета. Вместе с тем, идя по этому пути, мы получаем возможность последовательно, ненавязчиво культивировать в сознании молодежи отношение к труду как величайшему благу, непреходящей ценности и критерию социальной зрелости человека, его нравственного облика, уровня его духовного развития со всеми вытекающими отсюда выводами и рекомендациями как для профессиональной подготовки студентов, так и — в более широком плане — для подготовки их к самостоятельной жизни вообще.

Наконец, при таком подходе студенты глубже воспринимают и лучше усваивают принципы взаимообусловленности явлений человеческой истории, ее противоречивость, необходимость подхода к общественной жизни как к процессу, а также известную относительность наших представлений о ней, следовательно, необходимость учитывать эту изменчивость, соотносить наши представления и оценки с реальностью, следить за тенденциями развития общества, изучать их, обновляя на этой основе свои знания и опыт.

Нам кажется, что на этой основе можно скорее привить студентам интерес к общественной жизни, к общественным наукам, содействовать формированию активного творческого отношения к миру, к своей деятельности, т. е. заложить фундамент и навыки для научно обоснованных методов познания и преобразования мира,

в который они входят в качестве его субъекта, — что и составляет главную задачу проблемного обучения.

На этом пути имеются определенные трудности. Одна из них состоит в том, что студенты «наслышаны» о многих проблемах исторического материализма еще до того, как приступили к слушанию его в системном изложении. Это, безусловно, требует повышенного внимания к отбору проблем, к методам их постановки и решения.

С учетом сказанного проблемный подход в общем виде может быть оправдан, если преподаватель надеется сказать нечто новое, актуальное, т. е. существенно углубить уже сложившиеся у студента представления, либо указать другое решение, либо сознательно «проиграть» решение вопросов в проблемном варианте с целью дать практический урок научного подхода к явлению или к ситуации и их анализу.

Таким образом, единая проблемная установка учебного курса призвана способствовать более глубокому, более органичному слиянию образования, воспитания и профессиональной подготовки в единый процесс.

**Проблемная задача как элемент лекции.** (В. В. Байлук, Уральский университет). Началом лекции, естественно, является формулировка проблемы. При этом проблема должна выступать как следствие разрешения познавательных противоречий в предшествующих лекциях. Модель проблемной лекции, включающую систему проблемных задач, можно проиллюстрировать на примере темы «Диалектика необходимости и случайности».

После рассмотрения таких тем, как сущность и явление, закон и закономерность, причина и следствие, возникают следующие проблемы: какова природа связей действительности? Являются ли эти связи жесткими, однозначными, или гибкими, неоднозначными? Или теми и другими одновременно? Если все явления причинно обусловлены, а причинение носит необходимый характер, то как возможна случайность? Разрешение сформулированных здесь проблем осуществляется через ответы на вопросы-задачи, являющиеся одновременно и элементами лекции.

1. Как сформулированная проблема необходимости и случайности возникает из потребностей человеческой деятельности, практики? (Проблема необходимости и случайности исторически выделилась из представлений о закономерности и причинности на основе определенного уровня развития познания и практики).

2. Каковы основные варианты решения проблемы необходимости и случайности в истории философии и науки? (Абсолютизация необходимости и отрицание случайности, абсолютизация случайности и отрицание необходимости, рассмотрение одних явлений только как необходимых, других — как случайных). Гносеологические и социальные корни такого решения.

3. Как проблема необходимости и случайности решается в марксистско-ленинской философии? Ответ на этот вопрос предпо-

лагает решение целого ряда дополнительных вопросов: что представляют собой необходимость и случайность, чисто внешне соотносящиеся друг с другом? (Необходимость есть результат действия постоянных, регулярных факторов, случайность — непостоянных, нерегулярных). Как необходимость содержит в себе случайность, а случайность — необходимость? Объяснение этого явления. Как необходимость и случайность проявляются в различных отношениях? (То, что в одном отношении является необходимым, в другом может быть случайным, и наоборот). Как необходимость и случайность воздействуют друг на друга? Как при определенных условиях необходимость и случайность превращаются друг в друга? Чем опосредуются возникновение и разрешение противоречий между необходимостью и случайностью? Формы этого опосредования многообразны: причина и следствие, сущность и явление и т. д. Так, например, свои причины имеют не только необходимость и случайность, но и их взаимное воздействие и превращение друг в друга.

Ответ на все указанные вопросы позволяет раскрыть диалектику необходимости и случайности вообще, абстрактно (разумеется, во всех случаях общие положения иллюстрируются примерами). Но чтобы диалектика не сводилась к сумме примеров, ей также нужно дать необходимое эмпирическое обоснование, то есть показать, как всеобщее отношение, в нашем случае диалектика необходимости и случайности, проявляется в природе, обществе и познании. После этого необходимо ответить еще на ряд вопросов.

4. Как человек осуществляет познание необходимости и случайности? Познание действительности начинается с познания случайности, затем восходит к познанию необходимости и от него снова движется к познанию случайности, выступающей формой проявления и дополнения необходимости. Основным методом научного познания необходимости выступает абстрагирование, идеализация, а случайностей — вероятностно-статистический метод. Путь познания необходимости и случайности есть одновременно и закон познания, ибо предписывает его логику.

5. Как знание диалектики необходимости и случайности используется в человеческой деятельности? Здесь нужно показать опыт использования этой диалектики в познании и в деятельности коммунистических и рабочих партий. В заключение следует раскрыть значение знания диалектики необходимости и случайности для жизни отдельного человека. Знание необходимости определяет четкую постановку человеком цели, сообщает его деятельности целеустремленность, организованность. Однако достижение цели всегда происходит в конкретных условиях, опосредуется множеством благоприятных и неблагоприятных случайностей. Это требует от человека конкретного подхода к условиям своей деятельности. В зависимости от характера, ценности случайностей одни из них он отвергает, а другие превращает в необходимость. Если абсолютизация в

деятельности необходимости является одним из источников формализма, то абсолютизация случайности — источник безликости в поведении, беспринципности.

При реализации приведенной здесь методической модели обнаружились следующие трудности: начинать ли курс с понимания той или иной проблемы классиками марксизма-ленинизма и затем переходить к ее современному состоянию или же начинать с современного состояния проблемы и в ходе ее изложения использовать высказывания классиков марксизма-ленинизма? Где в этой методической модели место критике современной буржуазной философии и ревизионизма: вести ли ее при рассмотрении истории проблемы диалектики необходимости и случайности, их познания и использования, или в каждом из этих моментов? Здесь правомерны различные варианты.

Опыт чтения лекций показывает, что в лекции нет возможности осуществить указанную модель во всем ее объеме. Но нет возможности всю эту модель «проиграть» и на семинаре. На наш взгляд, часть элементов предложенной модели может рассматриваться в основном на лекции (например, историко-философский аспект и путь познания необходимости и случайности), часть элементов должна быть прерогативой преимущественно семинарских занятий (скажем, специфика проявления диалектики необходимости и случайности в природе, обществе и познании и использование этих отношений в деятельности), а часть — рассматривается в лекции и на семинаре (общее в диалектике необходимости и случайности и критика современной буржуазной философии и ревизионизма). Такое разделение функций между лекцией и семинаром будет способствовать достижению между ними относительной гармонии, а значит, и оптимизации учебного процесса.

**Учет профиля вуза в проблемном обучении.** (О. Ю. Медведева, Свердловский мединститут, Н. В. Пономарева, Уральский университет). Преподавание философии студентам нефилософских специальностей связано с проблемой профилизации. Под профилем вуза понимается «определенная диалектически взаимосвязанная совокупность вузовских дисциплин, дающих молодому специалисту практически ориентированную квалификацию, вооружающих его методологией творческого поиска в соответствующей области народного хозяйства, науки и культуры»<sup>2</sup>.

Учет профиля вуза в преподавании философии заключается в определении оптимальных форм взаимодействия философских знаний с конкретно-научными знаниями, которые ориентированы на овладение избранной специальностью. Каким образом, в каких формах и объеме должен входить материал частных наук в курс марксистско-ленинской философии?

Основной детерминантой данного процесса профилирования выступает научная картина мира как высшая форма систематиза-

---

<sup>2</sup> Преподавание философии и профиль вуза. М., 1976. С. 13.

ции знаний и одновременно как особая мировоззренческая концепция. Научная картина мира выступает определенным нормативным началом по отношению к процессу преподавания частных (естественных и общественных) наук. В данном случае она является основой систематизации учебного материала, «задания» соответствующего проблемного поля, отвечающего современному уровню развития науки, оптимизации объема знаний, подлежащего усвоению и т. д.

Научная картина мира, по нашему мнению, выступает в такой же степени основанием процесса профилизации преподавания философии студентам нефилософских специальностей. Это тот уровень в системе познавательных форм науки, который продуцирует образы и понятия такой степени наглядности и общности, которые могут быть органично включены в курс марксистско-ленинской философии. Это фундаментальные идеи и понятия соответствующей частной науки, которые обладают большой степенью мировоззренческой «нагруженности». Такого рода ориентация на фундаментальные проблемы науки совпадает с современной тенденцией фундаментализации процесса образования. Это поможет избежать излишней заземленности философских положений на эмпирический материал профилирующих дисциплин, иллюстрирования курса философии отдельными примерами из частных наук. Вместе с тем обращение к научной картине мира как методологической основе профилирования философии избавит преподавателя марксистско-ленинской философии от другой возможной крайности — «превращения курса философии в философские вопросы естествознания или других частных наук»<sup>3</sup>.

Обращение к содержанию научной картины мира позволяет реализовать важный принцип проблемного преподавания философии, который состоит в том, что для воспроизведения в проблемном обучении следует отбирать наиболее важные, эпохальные в истории философии и науки проблемные ситуации. Именно с такого рода фундаментальными, глобальными, эпохальными проблемными ситуациями в науке связана смена научных картин мира и соответствующих стилей научного мышления. Этим обусловлено привлечение к изложению отдельных тем по философии историко-научного материала. Такого рода фундаментальной проблемой для медицины и наук биологического цикла является проблема человека, тем более, что она выступает той проблемной сферой, где непосредственно соприкасаются интересы этих наук и философии<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ляхова Л. Н. Особенности преподавания философии на естественнонаучных факультетах вуза // Преподавание философии и профиль вуза. Свердловск, 1982. С. 3.

<sup>4</sup> См.: Голубчиков А. Я., Подольский В. А. Проблема человека как основа сквозной профилизации курса марксистско-ленинской философии в медицинском вузе // Преподавание философии и профиль вуза. Свердловск, 1982; Шейнфельд А. Н. О взаимосвязи философии и медицины // Преподавание философии и профиль вуза. Красноярск, 1984. С. 103.

Проблемный подход к обучению выполняет образовательную, развивающую и воспитывающую функции. Методологической основой выполнения этих трех взаимосвязанных задач в процессе профилизации философии и служит научная картина мира, хотя не в одинаковой степени.

Прежде всего, научная картина мира содержит в значительной степени мировоззренчески «нагруженные» идеи, принципы и понятия той или иной профилирующей дисциплины. Так, в биологической картине мира (или картине биологической реальности) такими принципами или идеями являются идея органической целостности, целесообразной детерминации и эволюции. В связи с этим в процессе преподавания философии студентам медико-биологических специальностей преподаватель чаще всего обращается к понятиям, характеризующим различные исторические формы этих фундаментальных принципов биологической картины мира (эволюционно-динамической картины биологической реальности, связанной с именем Ч. Дарвина, и современной эволюционно-генетической картины биологической реальности).

Далее, философия может стать средством формирования и развития навыков познавательной деятельности в том случае, если она продемонстрирует свои методологические возможности на материале профилирующих дисциплин. Это возможно путем обращения к методологическим проблемам той или иной частной науки. При этом методологические проблемы профилирующей дисциплины должны быть не просто иллюстрацией, но представлять собой своеобразные методологические задачи, решение которых возможно лишь благодаря применению марксистско-ленинской философии. Так, среди методологических проблем биологии и медицины значительное место занимают вопросы, связанные с системным анализом живого, применением в биологии и медицине принципа целостности и структурно-функционального подхода. И, наконец, ориентация преподавания философии на профиль будущей специальности студентов формирует конкретные мировоззренческие позиции будущих специалистов в их профессиональной деятельности. Здесь значение научной картины мира в сравнении с первыми двумя задачами философии в процессе ее преподавания отходит на второй план. Это связано с тем, что в данном случае философия реализует себя не столько как теоретическую форму знания, сколько как духовно-практическое образование, которое связано с научно-теоретическим знанием в значительной степени опосредованно.

Органическая связь проблемного преподавания философии с профилем вуза необходимо вытекает из общей концепции марксистско-ленинской философии, поскольку принципы, законы и категории диалектического и исторического материализма находят свое проявление в любой области знания и практической деятельности.

В то же время студенты, не специализирующиеся по философии, не всегда улавливают связь между философией и профилирующими науками, и максимум их интеллектуальной деятельности лежит

главным образом в сфере специальных наук. Поэтому очень важно суметь преодолеть этот разрыв, излагая философский курс в тесной связи с профилем вуза. Перед преподавателем философии стоит трудная задача: нельзя удовлетворяться ознакомительным восприятием философии, а надо искать пути ее включения в сферу основных духовных интересов личности студента, ее творческих проявлений. Для достижения этой цели проблемное обучение необходимо сочетать с глубоким изучением духовного мира студентов. Мы должны в работе со студентами выявить, какие интересы и ценности имеют наибольшее значение для данной личности или группы студентов, и, ориентируясь на них, показать в привлекательной форме, к каким значительным результатам приводит философский анализ интересующей их области. Студент физического факультета, к примеру, может заинтересоваться гносеологическими проблемами физики, а будущий инженер — методологией технического творчества.

Большие возможности для реализации требования профилизации в проблемном обучении имеются на физическом и математикомеханическом факультетах, поскольку физико-математические науки глубоко проникнуты философским содержанием, но при этом существуют и определенные трудности. Так, например, на математикомеханическом и физическом факультетах согласно учебному плану курс диалектического материализма преподается во втором семестре второго курса. К этому времени студенты еще не знакомы детально с рядом дисциплин, дающих богатейший материал для философских обобщений. Специальных знаний у них еще нет. С философией как наукой студенты второго курса встречаются впервые, если не считать знакомства с нею на школьных уроках обществоведения. Все это создает определенные трудности при освоении материала. Поэтому очень важно выработать у студентов умение самостоятельного анализа различных проблем науки, развить творческое мышление, на что и направлено проблемное обучение, показать, что философские установки, методология, отражая собой определенный уровень развития конкретных наук и практики, играют большую роль в конкретно-научных исследованиях.

Для успешной реализации целей проблемного обучения необходимо, чтобы преподаватель диалектического материализма в определенной степени ориентировался в профилирующих науках факультета, где он преподает, ибо невежество в этой области может нанести большой ущерб делу формирования правильного научного мировоззрения и свести на нет достоинства проблемного подхода.

Преподаватель может не знать всех тонкостей этих наук, но должен знать их историю, решаемые ими основные проблемы, представлять место этих наук в системе научного знания, перспективы их развития, их практическое и теоретическое значение. Есть много возможностей, способствующих реализации этих требований. Одна из них — длительная работа на определенных факуль-



тетах, позволяющая достичь необходимой глубины и содержательности в проведении в проблемном обучении требования профилизации. Можно порекомендовать преподавателям философии систематически изучать основы соответствующих профилирующих наук (по учебникам, монографиям, путем прослушивания кратких спецкурсов, посещения лекций по профилирующим дисциплинам и т. д.).

Большое значение для формирования необходимой базы для учета в проблемном обучении требования профилизации имеет активное участие преподавателя в работе теоретических семинаров по методологическим проблемам той или иной науки, написание рефератов студентами по методологическим проблемам профилирующих наук, проведение студенческих научных конференций по проблемам этих наук. Так, например, в 1984 г. на математико-механическом факультете Уральского университета была проведена студенческая научная конференция «Математизация знания: проблемы и следствия», на которой с философским анализом различных сторон этого сложного явления выступили студенты-второкурсники и аспиранты. В работе конференции принимали участие и преподаватели профилирующих кафедр.

Связь профилирования с проблемным обучением необходимо учитывать и в методической работе кафедр. На заседаниях кафедр следует периодически определять для философии проблемы и аспекты тех дисциплин, которые включают в себя наибольшие возможности и для проблемного обучения, и для профилирования лекций, семинаров и других форм занятий.

Не следует забывать и такие формы, как совместные заседания кафедр общественных наук и специальных наук (что, к сожалению, чрезвычайно редкое явление), посвященные методологическим проблемам соответствующих наук и их отражению в процессе преподавания, проведение теоретических, методологических конференций профессорско-преподавательского состава; обсуждение методологического уровня преподавания специальных дисциплин на заседаниях ученых советов, собраниях и т. д.

Связь проблемного обучения с профилем вуза должна находить свое проявление и в планах семинарских занятий, и в тематике научных кружков и студенческих научных работ, представляемых на всесоюзные конкурсы (см. Приложение).

Однако, учитывая профиль вуза, специфические интересы студентов, преподаватель должен в то же время не потерять чувств меры в насыщенности проблемных занятий материалом конкретных наук (чтобы не превратить, к примеру, диалектический материализм в курс по философским проблемам физики, математики и т. д.). Излагать философию необходимо как систему законов и категорий, имеющих всеобщий характер, как всеобщую методологию, логику и гносеологию современного научного познания.

Переоценка профилирования, злоупотребление им неизбежно грозит деформацией предмета читаемого курса (кроме того, необходимо считаться и с тем, что студентам, как правило, присущ ши-

рокий круг интересов). Но и игнорирование профилирования ведет к ослаблению проблемного обучения, наносит ущерб формированию научного мировоззрения.

Итак, органическое соединение проблемного подхода с требованием профилизации интенсифицирует учебный процесс и повышает эффективность и качество преподавания.

## Приложение

### Темы студенческих научных работ, рефератов и докладов на семинарских занятиях по диалектическому материализму для студентов математико-механического факультета

1. Проблема отношения математики к действительности (специфика математического отражения действительности).
2. Проблема отношения геометрии к реальному миру и конвенционализм.
3. Проблема взаимоотношения теории и практики в математике.
4. Роль практики в развитии математических понятий.
5. Влияние математической техники на развитие математики.
6. Критерий истины в математике. Критика математического идеализма.
7. Роль математики в интеграции научного знания.
8. Математическое открытие и его восприятие.
9. Математическая картина мира, ее социально-историческая обусловленность.
- 10. Искусственный интеллект: миф и действительность (о соотношении возможностей естественного и искусственного интеллектов).
11. Гносеологические особенности математики как языка науки.
12. Роль математических моделей в современной науке.
13. Эвристическая роль математики в физике и космологии.
14. Проблема бесконечности Вселенной.
15. Основания теории множеств и проблема бесконечности.
16. Философский смысл математических абстракций бесконечности.
17. Философские аспекты проблемы континуума в математике.
18. Проблема обоснования математики.
19. Проблема метода в математике.
20. Аксиоматический метод в современной науке.
21. Вычислительный эксперимент, его специфика.
22. Математическая гипотеза и ее философское значение.
23. Проблема интуиции в философии и математике. Критика интуиционизма.
24. Энтропия и информация.
25. Математическое знание как компонент культуры.

## **Темы студенческих научных работ, рефератов и докладов на семинарских занятиях по диалектическому материализму для студентов физического факультета**

1. Идеологическая борьба и современная физика.
2. Эволюция физики и математика.
3. Математическая гипотеза и физическое исследование.
4. Физическая картина мира, ее социально-историческая обусловленность.
5. Эмпирическое и теоретическое в научном знании.
6. Абсолютное и относительное в физическом познании.
7. Экстремальные принципы в физике и их философское содержание.
8. Эксперимент и его роль в познании.
9. Развитие принципов физического эксперимента.
10. Гносеологические функции прибора.
11. Философские проблемы специальной теории относительности.
12. Философские проблемы общей теории относительности.
13. Проблема бесконечности Вселенной.
14. Проблема необратимости времени.
15. Проблема массы и энергии в современной физике. Критика энергетизма.
16. Проблема реальности квазичастиц.
17. Проблема причинности в современной физике. Критика индетерминизма.
18. Причинность и функциональная связь.
19. Философский смысл универсальных констант физики.
20. Соотношение динамических и статистических закономерностей.
21. Прерывность и непрерывность в строении материи.
22. Изменчивость и устойчивость физических систем.
23. Симметрия и асимметрия.
24. Философское значение законов сохранения в современном естествознании.
25. Роль физики в развитии материального производства.

## **Проблемный подход на семинаре**

**Семинар как форма проблемного обучения.** (Л. Е. Даниленко, Уральский университет). Организация проблемного обучения на семинаре основывается на создании проблемных ситуаций, которые активизируют процесс познания. При этом можно выделить два этапа: этап постановки задания, вызывающего проблемную ситуацию, и поиск неизвестного в этой проблемной ситуации. А. С. Макаренко говорил, что «нельзя воспитывать человека, если не поставить его в такие условия, где бы он мог проявить мужест-

во»<sup>1</sup>. Перефразируя А. С. Макаренко, скажем: нельзя воспитать убежденного человека, если не поставить его в такие условия, где бы он мог проявить свою убежденность, отточить свои умения, навыки, убеждения.

Главный элемент проблемной ситуации — неизвестное, новое, то, что должно быть открыто при правильном выполнении задания. Несмотря на конкретность поставленного задания, оно всегда содержит общее, относящееся к целому классу заданий. Поиск неизвестного — это постепенное включение объекта во все новые системы связей, через которые обучающийся раскрывает новые свойства. Включение новых идей в систему своих знаний — основа понимания. Уместно напомнить вывод психологов: одинаково неинтересно и то, что не содержит нового, и то, что целиком состоит из нового.

Проблемная ситуация всегда должна быть трудной, но доступной для данной аудитории. Как отмечал И. М. Сеченов, любое новое знание может быть понято или усвоено лишь при равном уровне обобщенности с усвоенными знаниями или на ближайших степенях обобщения<sup>2</sup>. Поэтому показателем трудности проблемной ситуации является не просто степень новизны усваиваемых знаний, а та степень обобщения, которой должен достигнуть студент в процессе обнаружения нового знания в проблемной ситуации. Чем большими возможностями обладает студент, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном, раскрываемом в процессе мышления.

Принцип проблемности в обучении не только дает возможность усвоить новые знания, но, что особенно важно, совпадает с главным в обучении — определяет развитие личности. Обучение и развитие личности — это единый процесс. В самом обучении происходит процесс формирования личности. Применение методов проблемного обучения, позволяющее получить новые результаты, формирует личность с большими творческими возможностями. Знания только тогда делаются убеждениями, когда студент сам принимает участие в их выработке. «Убеждения по самой природе своей, — писал А. В. Сухомлинский, — не могут быть бездеятельным духовным богатством. Они живут, крепнут и оттачиваются только в активной деятельности»<sup>3</sup>. Не включенные в деятельность знания быстро забываются, и когда наступает их время — пользоваться уже нечем. Поэтому необходимо заботиться не только о самих знаниях, но и о деятельности, которая обеспечит их успешное применение в жизни. Как этой деятельности учить?

Для того чтобы студенты научились определенным приемам мыслительной деятельности, необходимо вводить в процесс обучения задачи, проблемы, которые должны быть решены. Наша зада-

<sup>1</sup> О коммунистическом воспитании. М., 1959. С. 51.

<sup>2</sup> См.: Сеченов И. М. Избранные произведения. М., 1952. Т. 1. С. 326.

<sup>3</sup> Сухомлинский А. В. Рождение гражданина. Киев, 1977. С. 157.

ча — научить студента правильно относиться к диалектическому противоречию, умело формулировать, теоретически грамотно разрешать его. Необходимо так построить процесс усвоения готовых, уже добытых человечеством знаний, чтобы он одновременно развивал ум, т. е. способность самостоятельно добывать новые знания.

Преподавание должно быть связано с развитием науки, ее историей, теорией, методами, которыми пользуются исследователи при построении нового знания. Научная проблема всегда формулируется логически в виде неразрешенного противоречия. Умение находить противоречие, в обычном видеть необычное — важнейшее проявление творческого ума. Отсюда — роль материалистической диалектики, которая является важной формой современного мышления, методом постановки проблем, а также их решения.

Проблемные ситуации на семинаре возникают как стихийно, так и сознательно. Источником стихийно возникающих проблемных ситуаций являются прежде всего сами студенты, высказывающие различные мнения по одному и тому же вопросу. Задача преподавателя в данном случае состоит прежде всего в том, чтобы управлять возникшей дискуссией в соответствии с целями семинара. «Незапрограммированная» проблемная ситуация (и дискуссия) на семинаре может возникнуть также из вопроса студента к преподавателю. При этом всегда следует иметь в виду, что вопрос, заданный студентом, как правило, больше заинтересовывает группу, чем тот же вопрос, поставленный преподавателем.

В известном смысле стихийно возникающую проблемную ситуацию на семинаре часто создает и сам преподаватель. Это находит свое выражение прежде всего в его незапрограммированных дополнительных вопросах и примерах.

Стихийно возникающие проблемные ситуации, естественно, надо использовать, превращать в средства семинара, но полагаться только на них — это значит пускать проведение семинара на самотек. Поэтому основной формой проведения семинара должна быть заранее разработанная система учебных проблем, проблемных ситуаций. В качестве средств создания проблемных ситуаций на семинаре можно выделить: дополнительные вопросы, философские задачи или упражнения, проблемные диалоги, теоретические сообщения студентов.

Определяющая роль в системе средств создания проблемных ситуаций, на наш взгляд, принадлежит дополнительным вопросам, прежде всего дополнительным вопросам по первоисточникам. Фундаментальное значение изучения первоисточников состоит в том, что они: 1) формируют систему философского знания; 2) являются высшей школой диалектико-материалистического мышления, так как вооружают студентов методом анализа явлений действительности, а также методом критики идейных противников и фальсификаторов марксизма; 3) убеждают в истинности марксистско-ленинской теории, являясь источником исторического оптимизма.

Поэтому методические пособия по работе с первоисточниками,

которые обычно выпускают кафедры философии, должны ориентировать студента на планомерное проблемное изучение первоисточников путем постановки соответствующих вопросов<sup>4</sup>.

Можно выделить ряд требований к «технологии» дополнительных вопросов:

1. Вопрос должен содержать в себе познавательную трудность, а ответ на него — ряд мыслительных операций (сравнение, обобщение, систематизация).

2. Вопрос должен иметь логическую связь с ранее усвоенными понятиями и представлениями.

Важным средством создания проблемных ситуаций на семинаре являются философские задачи или упражнения. Существуют следующие виды философских задач: 1) выбор правильного ответа; 2) философская оценка; 3) перевод на язык философских категорий; 4) решение философских проблем<sup>5</sup>.

Не менее важное значение имеют доклады на семинарах, но при условии, что существуют оппоненты, которые представляют противоположные точки зрения. Доклад нужен для дискуссии, дискуссия — для активизирования работы всех студентов. Иначе доклад теряет всякий смысл.

Реализация всех этих условий ведет к дискуссии, спорам на семинаре, к созданию творческой атмосферы. М. И. Калинин отмечал, что занятия нужно проводить так, «чтобы люди спорили, и не искусственно, а по существу, т. е. так, чтобы дело доходило если не до драки, то хотя бы до серьезной, до жаркой перепалки. Понимание марксизма-ленинизма лучше всего дается именно при таком методе изучения»<sup>6</sup>.

**Формирование творческого потенциала личности студента.** (М. В. Неделская, Благовещенский сельскохозяйственный институт). Использование конкретных методических приемов и средств проблемного обучения в практике формирования способностей должно осуществляться с учетом исходного уровня творческих способностей и общеобразовательной подготовки воспитуемых, вида учебной работы и особенностей изучаемой темы, специфики будущей профессиональной деятельности.

Особенно важно знать исходный уровень способностей и интеллектуального развития студентов. Именно он позволяет планировать программу воспитания и составить сценарий применения средств обучения к каждому занятию. Методы его определения могут быть различными, чаще всего по результатам выполнения индивидуальных типовых задач и упражнений.

Например, способности анализа могут быть определены заданием, предполагающим оценочное отношение к явлению, проблеме:

<sup>4</sup> См.: Программирование изучения первоисточников в курсе диалектического материализма. Свердловск, 1981.

<sup>5</sup> См.: Сборник упражнений по марксистско-ленинской философии. Тюмень, 1973. С. 9—12.

<sup>6</sup> Калинин М. И. О коммунистическом воспитании. М., 1956. С. 131.

«Какое из приведенных определений является, на Ваш взгляд, наиболее полным?»; «Определите партийность философских взглядов автора высказывания...» и др.

Умение студентов обобщать, синтезировать информацию можно выяснить выполнением упражнений типа: «Что, на Ваш взгляд, является общим в философских воззрениях авторов...?»; «Из списка предлагаемых понятий выпишите те, содержание которых может быть отнесено, на Ваш взгляд, к сфере объективной реальности...» и др., — предложением обобщить выступление своих товарищей по тому или иному вопросу.

Оценка способностей оригинального видения мира, постановки системы вопросов, помогающих определить и дифференцировать проблему исследования, может быть осуществлена путем заданий, ориентирующих только на самостоятельный, индивидуальный анализ явлений и процессов. В данном случае эффективны вопросы: «Каково Ваше мнение по данному вопросу?»; «На чем основывается Ваше решение?»; «Возможны ли, на Ваш взгляд, другие варианты рассмотрения?» и т. д. Целесообразно использовать типовые задания: «В чем Вы видите значимость данного тезиса для Вашей будущей профессиональной деятельности?»; «Чем обогатило Вас изучение темы...?» и др.

Об умении объективировать результаты творческого поиска свидетельствует любой ответ студента на задание или вопрос, поскольку использование философского понятийного аппарата — одна из форм социализации мыслительной деятельности. Другим вариантом проверки способности выражения индивидуального решения проблемы может служить предложение изобразить графически (с помощью схемы) свое понимание существенных моментов связи анализируемых явлений. Подобный методический прием представляется особенно важным в вузах и на факультетах механико-технической направленности, предполагающих графическое моделирование в качестве одного из основных средств социализации творческой мысли специалиста.

Разумеется, предлагаемый комплекс типовых заданий не исчерпывает всего богатства возможных вариантов проверки исходного качества способностей студентов к творческой деятельности. В данном случае названы лишь простые, наиболее известные и практикуемые приемы.

Интеллектуальный потенциал и умение личности можно выявить и посредством методик, составленных психологами-специалистами, но они, к сожалению, еще мало известны широкому кругу преподавателей. Кроме того, далеко не все тесты, на наш взгляд, в состоянии дать истинную информацию о способностях и творческом потенциале студента, в то время как выполнение практических упражнений, связанных с решением не только воспитательных, но и учебных задач, позволит оценить качество творческой деятельности личности с большей вероятностью.

Задания, аналогичные проверочным, могут быть использованы

и как средство развития умений. Каждая из форм учебной работы является сферой формирования творческого потенциала личности студента. Однако методы воспитания, дающие положительный эффект на семинарах, не всегда оправдывают себя на лекционных занятиях. Это объясняется спецификой той или иной формы работы с аудиторией. Естественно, что планирование воспитательных задач должно осуществляться дифференцированно, с учетом роли и назначения лекции и семинара в общей системе обучения. В частности, исходя из основной учебной цели лекции — содержательно-информационной — главная задача состоит в том, чтобы дать целостный анализ проблемы, общую схему творческого поиска (от начального до заключительного его этапов). Рассмотрение проблемной ситуации должно происходить путем изучения исходных посылок, вариантов решения и завершаться выводом — итогом творческих исканий. В процессе сотворчества преподавателя и слушателей достигается осмысление содержания и методологии исследования. Методические приемы, направленные на развитие способностей анализа, синтеза и др., планируются педагогом как вспомогательные, сопутствующие реализации основной цели. Особое внимание в данном случае следует уделить концептуальности плана лекции, логике изложения учебного материала.

На семинарском занятии, предполагающем углубленное изучение частных аспектов проблемы, контроль за качеством знаний студентов, происходит определенное переакцентирование воспитательных задач. Более близкий, непосредственный контакт с группой, предоставляющий возможность не только коллективных, но и индивидуальных форм работы, создает необходимые условия развития творческих умений каждого обучающегося. Общая модель творческой деятельности превращается из «внешнего» во «внутренний» фактор развития познавательной активности личности, поскольку, выполняя конкретное задание, студент вынужден самостоятельно воспроизвести основные этапы творческого поиска. Эффективность подобного воспроизводства — залог успешности реализации учебных и воспитательных задач.

Чрезвычайно важным, на наш взгляд, является преемственность, поэтапность формирования способностей. Сборники задач и упражнений по философии предлагают сравнительно богатый арсенал заданий, направленных на развитие тех или иных умений студентов. Однако по сложности мыслительных операций упражнения неодинаковы. Например, задание на развитие способностей анализа может быть сравнительно простым: «Выпишите слова, которыми характеризуются существенные свойства: а) пространства; б) времени: «объективность», «идеальность», «абсолютность», «прерывность», «относительность», «симметричность», «непрерывность», «одномерность», «конечность», «трехмерность», «изотропность», «несотворимость».

Другое упражнение аналогичной направленности, но более сложное по содержанию: «Проанализируйте следующие определе-



ния категории: а) действительность — то, что существует; б) действительность — осуществленная возможность; в) действительность — это то, что закономерно, необходимо. Которое из предлагаемых определений Вы считаете верным?»

Разумеется, без предварительной систематической работы по формированию умений анализа студент не справится со вторым заданием. Вместе с тем упражнения, из которых студенты уже «выросли», не вызывают интереса и потому малоэффективны в плане воспитания, несмотря на то, что определенные учебные цели в процессе использования таких упражнений и могут быть достигнуты. Поэтапное формирование способностей должно, прежде всего, основываться на учете исходного уровня умений и дифференцированном отборе упражнений, содержание которых незначительно опережает по интеллектуальной нагрузке этот исходный уровень. По мере развития способностей задания необходимо усложнять, причем усложнение должно достигаться не объемом (количеством) информации, а качественной характеристикой содержания задач и упражнений.

В целом организация учебно-воспитательного процесса на каждом занятии предполагает, по нашему мнению, использование заданий, рассчитанных на развитие всего комплекса творческих умений. Регулярность работы позволяет «закрепить» умения и в дальнейшем совершенствовать их. Правы авторы исследования «Социализм и научное творчество», отмечающие, что «если при обучении и воспитании в учебном процессе сознательно и в большом объеме создаются многочисленные возможности для продуктивного выявления сущностных сил личностей и коллективов, вероятность создания творческих начал увеличивается»<sup>7</sup>. Вместе с тем количество упражнений, ориентированных на формирование конкретных способностей, может быть различным. В данном случае необходимо учитывать пробелы и сложности в развитии отдельных умений и обратить на их формирование более пристальное внимание.

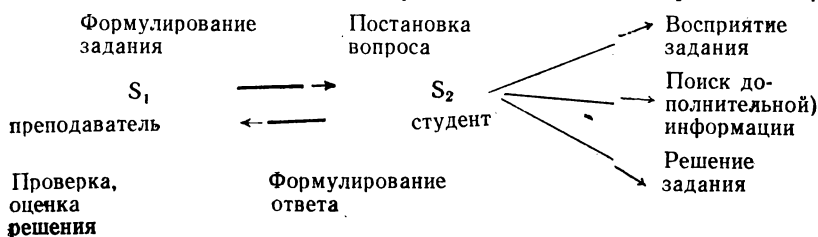
**Проблемные задания на семинаре.** (Е. Б. Борганцоева Астраханский технический институт рыбной промышленности и хозяйства). Создавая проблемную ситуацию на занятиях, нужно поставить обучаемого перед необходимостью выполнить практическое или теоретическое действие, при котором подлежащее усвоению знание занимает место неизвестного<sup>8</sup>. Уточняя понимание проблемной ситуации в учебном процессе, нам кажется важным отметить, что это вид взаимодействия между субъектами — преподавателем ( $S_1$ ) и студентом ( $S_2$ ), при котором знание, известное первому, передается второму в форме вопроса или задания, побуждая его сделать неизвестное известным. Ответ и проверка решения — вторая сторона этого взаимодействия. Следовательно, передача знания

<sup>7</sup> Социализм и научное творчество. М., 1980. С. 247.

<sup>8</sup> См.: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. С. 33.

в специфической форме вопроса и создает проблемную ситуацию в обучении.

Схематически это можно представить себе следующим образом:



Передача знания в форме вопроса возможна в том случае, если имеет место определенное противоречие в структуре самого знания, например, между знанием и незнанием, старым знанием и новым фактом, разными теоретическими принципами или теориями, разными точками зрения по одному и тому же вопросу и т. д., заставляющее думать, искать необходимую информацию дополнительно и из нескольких ответов выбрать наиболее правильный.

Уровень проблемности зависит от того, как и кто решает данные задания. В одних случаях студенты могут самостоятельно решить задание и сформулировать ответ. В других это делается совместно группой и преподавателем, в третьих — при слабой подготовленности или большой трудности задания — самим преподавателем. Нужно каждый раз соотносить уровень проблемности задач и вопросов, которые мы хотим поставить, с реальными условиями, с уровнем их восприятия студентами и, если это необходимо, сообщать студентам дополнительные сведения, библиографические данные, назвать справочники, где они могут почерпнуть необходимую информацию.

Как правильно указывает В. Ф. Табачинский, проблемы, которые мы ставим, это, по существу, те же вопросы из учебной программы, их не надо выдумывать искусственно и изобретать — изменяется лишь «технология» их подачи<sup>9</sup>.

Проблемные ситуации можно создавать путем анализа важнейших моментов истории познания, с помощью риторических вопросов, путем программированного изучения первоисточников с помощью дополнительных вопросов и путем решения философских задач и упражнений.

Решение задач и упражнений является одним из наиболее популярных и «живых» способов активного самостоятельного мышления студентов и средств создания проблемных ситуаций на занятиях. Уже накоплен некоторый опыт такой работы. Разрабатываются или выбираются из опубликованных сборников задач и

<sup>9</sup> См.: Табачинский В. Ф. Проблемное обучение — понятие и содержание: С практической точки зрения // Вестн. высш. школы. 1977. № 6. С. 27.

упражнений такие задания, которые содержат противоречие между известным и неизвестным, для решения которых студенту нужна дополнительная информация и проведение ряда мыслительных операций типа сравнения, обобщения, систематизации и т. д. Это может быть задание на перевод текста на язык философских категорий или на выяснение их соотношения в данном тексте.

Пример: «Один древнеиндийский философ так объяснял понятие вечности: представьте себе алмазный куб с длиной грани, равной ширине Ганга. Раз в тысячелетие прилетает ворон, чистящий клюв об алмазную глыбу. Глыба постепенно истачивается. Время, в течение которого клюв изотрет всю глыбу — лишь мгновение в вечности».

В каких философских категориях выражена суть этого высказывания? Как они связаны?

Для решения задания студенту нужно выяснить суть понятий вечности и мгновения, сравнить их, рассмотреть их связь и соотнести друг с другом. Становится ясно, что понятие «мгновение» относительно, оно может включать и тысячелетие. По отношению к вечности любые сроки есть мгновения. Если не указан конечный интервал времени, бессмысленно выяснять, является ли мгновением тот или иной срок.

Задание можно сформулировать так, чтобы был выбор правильного ответа.

Пример: «Какое понятие не является научным: 1) класс буржуа; 2) класс рабов; 3) класс интеллигенции; 4) класс феодалов?»

Для решения студенту необходимо знать ленинское определение классов, четко представлять основные классообразующие признаки и, применяя их, прийти к выводу, что «класс интеллигенции» — понятие ненаучное.

Наиболее трудными являются задания, содержащие необходимость философской оценки высказывания или определения его актуальности и ценности, действительности в борьбе с другими философскими взглядами.

Пример: «Я смотрю на развитие экономической общественной формации как на естественноисторический процесс»<sup>10</sup>.

Какие взгляды на общество преодолевает К. Маркс?

Чтобы решить такое задание, студенту требуется разобраться в самом Марксовом понимании истории, уточнить понятия общественно-экономической формации и естественноисторического процесса. Пользуясь философской энциклопедией или словарем, уточнить понятия развития, закона, субъективного и объективного. Затем выяснить специфику действия законов в природе и обществе, выделить общее и различное в их действии, прийти к выводу, что законы развития общества столь же объективны, как и законы при-

<sup>10</sup> Маркс К. Предисловие к первому изданию первого тома «Капитала» // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23 С. 10.

роды, но развитие общества в отличие от природы есть результат деятельности людей, который носит не случайный, а закономерный характер.

Только теперь можно решать само задание — вспомнить, кто думал иначе, как представляли себе развитие общества предшественники К. Маркса. К. Маркс осуществил диалектико-материалистический подход к истории, следовательно, идеалистические и метафизические взгляды были им преодолены. Здесь студент должен уточнить понятия идеализма и его разновидностей, выяснить суть идеалистических взглядов на общество и метафизическое понимание происходящих событий в истории, сравнить эти воззрения со взглядами К. Маркса. В итоге нужно прийти к выводу, что К. Маркс преодолевает здесь взгляды субъективных идеалистов, отрицающих закономерный характер исторического процесса, и взгляды объективных идеалистов, признающих закономерный характер истории, но приписывающих ему сверхъестественное происхождение; К. Маркс преодолевает взгляды так называемых натуралистов, а по существу метафизиков и механицистов, сводящих законы развития общества к законам природы.

Все задания должны быть четко сформулированы, а ответы обязательно проверены преподавателем совместно с группой. Это способствует неформальному усвоению материала, позволяет контролировать степень понимания и подготовки студентов, умело направлять и разнообразить процесс обучения философии. Создание проблемных ситуаций активизирует мышление студентов и приближает теоретическое знание к практическому умению разбираться в ситуации, повышает их интерес к изучению философии, вырабатывает убежденность и активную жизненную позицию, способствует творческому усвоению марксистско-ленинской философии.

**Взаимодействие обыденного и теоретического мышления в проблемной ситуации.** (Н. Б. Акишева, Уральский электромеханический институт инженеров железнодорожного транспорта). И генетически, и актуально обыденно-практическое знание — основа научного знания. В процессе преподавания марксистско-ленинской философии необходимо использовать этот первичный опыт. Задача сводится, во-первых, к тому, чтобы выявить ограниченность здравого рассудка, житейской логики, неприменимость их к решению сложных научных и практических проблем; во-вторых, к показу того, что народная мудрость в образно-конкретной форме притчи, языкового афоризма содержит глубокие обобщения, осознание противоречивости мира и является своеобразной житейской практической философией, ступенькой в становлении философских категорий. В соответствии с этим можно выделить два типа проблемных заданий:

**Проблемные задания, вскрывающие ограниченность обыденного сознания.**

1. Проблемная ситуация может быть создана, когда преподава-

тель акцентирует внимание на том, что в рассуждении какого-либо автора есть определенный здравый смысл, житейская логика, что при некритическом отношении с этим положением можно и согласиться. Поиск той уловки, передержки, которая позволяет автору от внешне правильных рассуждений перейти к неверным выводам, не только активизирует познавательный поиск студентов, но и заставляет критически отнестись к собственным методологическим установкам.

Для создания такой проблемной ситуации можно использовать как рассуждения «от общего к частному», так и рассуждения «от частного к общему».

**Примеры:** Один из персонажей повести М. Горького «Городок Окуров» доктор Ряхин говорил своему собеседнику: «Вы рассуждайте философски: человек не может ни ускорять событий, ни задерживать их, как не может остановить вращение Земли, развитие прогрессивного паралича или, например, этот идиотский дождь<sup>11</sup>. Все, что должно быть, будет, чего не может быть — не будет, как вы ни прыгайте. Это, батя, доказано Марксом, и — значит — шабаш!».

Правильно ли доктор Ряхин понял теорию К. Маркса?

**«Понятие дерева, лошади, любого материального тела — это творения, созданные на основе опыта, хотя восприятия, из которых они возникают, примитивны по сравнению с миром физических явлений. Кошка, дразнящая мышь, тоже творит в мышлении свою собственную примитивную реальность. Тот факт, что кошка всегда реагирует одинаковым образом по отношению к любой встречающейся ей мыши, показывает, что она создает понятия и теории, являющиеся ее руководителем в ее собственном мире чувственных восприятий»<sup>12</sup>.** Критически проанализируйте данное утверждение.

**Человек, прежде чем действовать, думает, создает мысленно желаемый результат деятельности. Мысль предшествует деятельности.** Идеальное первично по отношению к материальному. Мнения правят миром. Как соотнести этот вывод с материалистическим тезисом «общественное бытие определяет общественное сознание»?

2. Проблемная ситуация может быть создана, когда задается вопрос, содержащий очевидное противоречие; при этом ответом может быть положение, сочетающее эти противоположности по принципу «и то, и другое», или, если противоречие внешнее, номинальное — по принципу «либо—либо».

**Примеры:** Как понимать положение К. Маркса: «Мой диалектический метод не только в корне отличен от гегелевского, но представляет его прямую противоположность»? Ведь и у К. Маркса, и у Гегеля метод диалектический?

<sup>11</sup> Подчеркнуто то, что очевидно соответствует здравому рассуждению.

<sup>12</sup> Эйнштейн А., Инфельд Л. Эволюция физики. М.; Л., 1948. С. 262.

Если марксистско-ленинская философия партийна, то может ли она претендовать на объективно-истинное знание?

Необходимость объективна, а объективна ли случайность?

Если ощущение — «субъективный образ объективного мира» (В. И. Ленин), то как можно говорить, что наше знание, исходным пунктом которого являются ощущения, объективно, т. е. согласуется с внешним миром?

Объясните положение: «Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его»<sup>13</sup>.

Как вы думаете, есть ли сознание у глубоко спящего человека?

Пахнет ли роза, когда никого нет в комнате?

Как понять положение В. И. Ленина: «Критерий практики никогда не может по самой сути дела подтвердить или опровергнуть полностью какого бы то ни было человеческого представления»<sup>14</sup>? В чем же тогда состоит роль практики в качестве критерия истины?

Если истинные знания являются отражением действительности и несут в себе объективное содержание, то отражают ли реальный мир наши заблуждения?

Закон науки — это абсолютная или относительная истина?

Если теории, научные положения мы характеризуем как истинно относительные (с моментами абсолютной истины), которые могут уточняться и изменяться, то можно ли рассматривать ленинское определение материи как неизменяемое в будущем?

Применимо ли марксистское положение об абсолютной и относительной истине к самой марксистско-ленинской философии? Марксистско-ленинская философия — абсолютная или относительная истина?

Почему «...в первой фазе коммунистического общества (которую обычно зовут социализмом) «буржуазное право» отменяется не вполне, а лишь отчасти...»<sup>15</sup>?

Как соотносить необходимость слома буржуазной государственной машины с отрицанием государства?

Государство отмирает, а демократия?

3. Проблемную ситуацию можно создать, представив противоположные концепции, которые содержат внешне похожие положения.

Примеры: Как соотносить агностическое отрицание познаваемости мира с диалектико-материалистическим положением о невозможности полного (до конца) познания мира в каждый данный момент?

Допускает ли определение материи как объективной реальности, существующей вне и независимо от нашего сознания, существ-

<sup>13</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 194.

<sup>14</sup> Там же. Т. 18. С. 145—146.

<sup>15</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 23. С. 94.

ование абсолютной идеи, бога, также существующих (по определению) объективно, независимо от нашего сознания?

Проблемные задания, показывающие генетическую связь обыденно-практического сознания с философией.

1. Для создания проблемной ситуации можно предложить студентам перевести законы и категории диалектики на язык пословиц.

Примеры:

В каких пословицах народная мудрость выявляет закономерность перехода количественных изменений в качественные?

В каких пословицах народная мудрость постигает диалектику необходимости и случайности? Сущности и явления? и т. д.

Выявление и анализ глубоких философских обобщений, содержащихся в народном творчестве, близко каждому человеку, имеют большое воспитательное значение, а яркая, индивидуально-образная форма пословиц, выявляющих диалектические закономерности, способствует более глубокому усвоению и закреплению теоретических философских знаний.

2. Интересным учебным приемом являются задачи на перевод пословиц на язык философской науки, задачи на их соотнесение. При этом надо подчеркнуть, что многие пословицы отражают в обобщенной форме синтетические связи объективной действительности, их невозможно истолковать однозначно и нельзя адекватно перевести на язык теоретической философии с помощью лишь одной пары категорий («ум без разума беда», «путь дороги не знает»).

Примеры: Передайте смысл следующих пословиц с помощью категорий диалектики:

Можно привести лошадь к воде, но нельзя заставить ее пить.

Что посеешь, то и пожнешь.

Не все то золото, что блестит.

Не место красит человека, а человек — место.

По платью встречают, а по уму провожают.

Криво дерево, да яблоки сладки.

Какова мысль, такова и речь.

Хотел отворотить от пня, да наехал на колоду.

Коли быть собаке битой, найдется и палка.

Остер топор, да и сук зубаст.

Конь о четырех ногах, да спотыкается.

Сущность какого диалектического закона отражают пословицы:

С миру по нитке, голому — рубаха.

Кони вырастают из жеребят, деньги собираются из копеек.

Два дерева — не лес, два дома не деревня.

Практика показывает, что в процессе изучения марксистско-ленинской философии взаимодействие обыденного сознания и научного мышления неизбежно. Проблемная ситуация может возникнуть стихийно, а может быть сознательно спланирована препода-

вателем и использоваться как средство формирования последовательного, осознанного диалектико-материалистического мировоззрения и четких методологических установок.

**Спор как форма работы на семинаре.** (Н. В. Блажевич, Тюменская школа МВД СССР). Желателен ли спор на семинарском занятии? Для сторонников проблемного обучения спор—явление положительное. Спор рассматривается ими как одна из форм работы на проблемном семинаре<sup>16</sup>. Действительно, в споре активизируется деятельность обучающихся, их знание переходит в убеждение<sup>17</sup>. Но, с другой стороны, неуправляемый спор, неумение спорить вызывают негативное отношение к спору. В. И. Ленин, придавая особое значение спору как виду работы, предупреждал, что «надо внимательнейшим образом смотреть за тем, чтобы неизбежные споры, неизбежная борьба мнений не вырождались в перебранку, сплетни, дразни, клевету»<sup>18</sup>.

Сказанное позволяет поставить вопрос о необходимости планирования спора, в частности, на философских семинарах. Планирование спора предполагает прежде всего знание его природы.

Слово «спор» употребляется в различных значениях. Например, у Аристотеля спор — это и диалектика, и эристика, и софистика<sup>19</sup>. В русском языке слову «спор» синонимы — препирательство, пререкание, полемика, дискуссия, диспут, дебаты и т. д.

В лингвистической литературе содержатся номинальные определения терминов «спорить» — выступать с возражениями, с опровержением чьих-либо взглядов, мнений; «полемизировать» — выражать несогласие с чьими-то взглядами, положениями, отстаивать свои; «дискутировать» — публично обсуждать спорный вопрос и др.<sup>20</sup> Хотя номинальные определения не решают проблемы природы спора, но позволяют перейти к выявлению его существенных признаков.

Как явствует из номинальных определений, спор представляет собой вид мыслительной деятельности, а это значит, что целью и результатом спора является знание. «В споре рождается истина», — говорится в старой пословице. Но не всякое знание есть истина. Истина — результат принципиального спора<sup>21</sup>. Спор может породить и заблуждение, и ложь (например, эристика и софистика, по Аристотелю). Общечеловеческой ценностью является принципиальный спор — «спор по существу»<sup>22</sup>. В таком споре средства деятельности приближаются к научным. Спор возможен именно при общности принципов, при тождестве общего мировоззрения, при одинаковом

<sup>16</sup> См.: Формирование диалектико-материалистического мышления студентов. М., 1980. С. 87—98.

<sup>17</sup> См.: Ружин В. И. Уметь убеждать. М., 1980.

<sup>18</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 24. С. 166.

<sup>19</sup> Аристотель. Сочинения: В 4 т. М., 1978. Т. 2. С. 554—557.

<sup>20</sup> Словарь синонимов. Л., 1976. С. 549.

<sup>21</sup> Ленин В. И. Два приема споров и борьбы // Полн. собр. соч. Т. 24.

<sup>22</sup> Ленин В. И. О политической линии // Полн. собр. соч. Т. 22. С. 99.



отношении к основным идеям<sup>23</sup>. Различные же взгляды на те или иные вопросы выявляются в спорах. Такое явление — естественное состояние познания; оно — источник движения, более глубокого проникновения в сущность вещей.

Последовательный принципиальный спор — это научный спор. В таком споре наиболее полно используется арсенал приемов и способов, которые выработаны человечеством для получения истины. Следовательно, принципиальный спор на философском семинаре должен формировать у его участников диалектико-материалистическое мышление.

Но характеристика спора только как вида мыслительной деятельности неполна. Как видно, уже в номинальных определениях к спору относят предикат «публичный» (т. е. «гласный», «открытый»), а это значит, что спор является и видом коммуникативной деятельности. В этой деятельности спорящие обмениваются мыслительными способностями.

Действительно, необходимость спора возникает вследствие несогласия в оценках и мнениях по тем или иным вопросам. Спор прекращается, как только возникает согласие между спорящими субъектами, т. е. завершается акт общения. Принципиальное тождество возможно при адекватности отражения обеими сторонами объекта спора, при получении спорящими истины об объекте. При анализе спора как вида коммуникативной деятельности возникает вопрос о средствах общения. Принципиальный спор невозможен без языка, который доступен и ясен обеим сторонам. В. И. Ленин в работе «О карикатуре на марксизм» подчеркивал, что «спорить о словах, конечно, не умно <...> Но надо выяснить точно понятия, если хотеть вести дискуссию»<sup>24</sup>. Рассматривая коммуникативный аспект философского спора на семинарском занятии, можно заключить, что в этом случае обучающиеся обмениваются философской деятельностью, уточняют и совершенствуют свой категориальный аппарат.

Итак, принципиальный спор — это обмен мыслительной деятельностью по тем или иным вопросам, вызывающим разногласие. Признаки спора: **спорный вопрос, мыслительная деятельность** по решению этого вопроса и **общение** — служат основой планирования спора. Эти компоненты спора нужно учитывать на философском семинаре.

Спорный вопрос может возникнуть у самой аудитории при разборе темы. Преподавателю в таком случае остается обратить на спорный вопрос внимание аудитории. В принципиальном спорном вопросе, как правило, воспроизводятся проблемы из истории научного поиска или его современного состояния. Так, вопросы: однокачественны или многокачественны вещи, одновременны ли причина и следствие и т. д., естественно, могут вызвать разногласия у

<sup>23</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 4. С. 150.

<sup>24</sup> Там же. Т. 30. С. 93.

аудитории, и, по сути, проявятся точки зрения на эти вопросы, которые уже известны научному поиску. Отсюда следует, что преподаватель при планировании спорного философского вопроса должен непременно обращаться к истории философского поиска.

Спорные вопросы отличаются по степени значения. Одно дело, скажем, основной вопрос философии, другое — вопрос определенной философской теории. Ясно, что решение их требует разных усилий и разного времени. Так, основной вопрос философии пронизывает все философские теории и материалистическое решение его отстаивается на протяжении всего курса марксистско-ленинской философии; напротив, вопрос о многокачественности и однокачественности вещей может быть решен успешно и на одном занятии. Конечно, спор не может возникнуть, если ставится вопрос, в котором подсказывается и само решение (тезис), например, когда преподаватель обращается к аудитории с вопросом: «Расскажите о классовой борьбе как движущей силе развития эксплуататорского общества». Видимо, при планировании спора на семинарском занятии следует учитывать различие спорных вопросов.

Однако удачный вопрос не всегда завязывает спор в аудитории. Учитывать следует и способность аудитории, ее готовность к философской деятельности по разрешению данного вопроса. Действительно, спор есть проявление мыслительной активности. В логике мыслительную деятельность в споре называют доказательством и опровержением. Н. И. Кондаков пишет, что «спор — доказательство истинности чего-либо, в ходе которого каждая из сторон отстаивает свое понимание обсуждаемого вопроса и опровергает мнение противника»<sup>25</sup>.

Естественно, что знание формальной правильности мыслительной деятельности в споре (доказательства и опровержения) способствует его ведению, но не решает проблемы содержательной правильности данной мыслительной деятельности. (В этом случае логики признают свое бессилие: «совета на все случаи спора дать невозможно»<sup>26</sup>).

Доказательство как мыслительная операция включает **тезис, аргументы и демонстрацию**. Тезис — это мысль, истинность которой требуется доказать. Аргументы (доводы, по Аристотелю) — мысли, истинность которых уже проверена. Демонстрация (способ доказательства) — форма логической связи между тезисом и аргументами. При демонстрации показывается, что тезис необходимо обосновывается аргументами и поэтому является истинным.

Опровержение как логическая операция есть доказательство ложности тезиса, т. е. опровержение — доказательство с обратной целью. В ходе опровержения подвергается проверке каждый из элементов доказательства: тезис, аргументы и демонстрация.

Для успешного использования спора как вида учебной работы

<sup>25</sup> Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М., 1976. С. 565.

<sup>26</sup> Там же.

преподаватель ставит задачу обучить студентов логической правильности ведения спора. Важны в этом отношении, на наш взгляд, упражнения на анализ спора.

Преподаватель фиксирует в таком упражнении спорный вопрос, тезисы, доводы и демонстрацию их спорящими сторонами. Такие упражнения можно найти в «Сборнике упражнений по марксистско-ленинской философии» (Тюмень, 1973). От философской оценки, принятия в споре одной из сторон студенты переходят к опровержению и постановке своего (истинного) тезиса, доводов и демонстрации их. Такая задача перед студентами возникает, например, при выполнении следующего упражнения:

«На занятии по философии возник спор, являются ли вещи однокачественными или многокачественными.

Студентка Ануфриева на этот вопрос ответила так:

«Вот если взять нашу группу, то в ней есть и юноши, и девушки, но общим для всех нас является то, что мы люди, следовательно, мы однокачественны».

Студент Петров: «Я считаю, что Ануфриева не права, так как кроме общих признаков мы имеем такие, которыми отличаемся, например, в нашей группе есть юноши и девушки. Далее, есть хорошо успевающие и плохо занимающиеся и т. д. Поэтому предметы многокачественны».

Чье мнение вам представляется правильным и почему?»<sup>27</sup>

Упражнения на анализ спора не только вырабатывают навыки правильного ведения принципиального спора, но и вовлекают студентов в философскую деятельность.

После освоения студентами упражнений на анализ спора (типа «кто прав?») их можно переключить к выполнению более сложных упражнений типа «правильно ли?», в которых содержатся определенный тезис, аргументы и демонстрация. От студентов в таком случае требуется выполнение операции опровержения и поиска истинного тезиса, аргументов и демонстрации. Удачно демонстрируется такой тип упражнений на следующем примере:

«Семена очень распространенного растения — дикого поручейника — имеют чистый и стойкий запах ландыша, а сорняк порезника — нежный запах фиалки.

Можно ли подобные факты рассматривать как доказательство такого положения: «разные причины могут порождать одно и то же следствие?»<sup>28</sup>

Приобретенные навыки при решении упражнений типа «кто прав?», «правильно ли?» позволяют студентам отстаивать успешнее свою позицию, когда предлагаются упражнения на выбор правильного ответа (тезиса)<sup>29</sup> и тем более при анализе спорного воп-

<sup>27</sup> Сборник упражнений по марксистско-ленинской философии. Тюмень, 1973. С. 48.

<sup>28</sup> Там же. С. 78.

<sup>29</sup> См.: Там же. Упр. № 92, 93, 135 и др.

роса (который ставится преподавателем или возникает в самой аудитории под воздействием преподавателя).

От формальной правильности выполнения мыслительной деятельности преподаватель направляет работу студентов к содержательной правильности, к усвоению ими средств диалектико-материалистического мышления (принципов, законов, категорий).

Итак, в философском споре на семинарском занятии особенно ярко обнаруживается, что знания по философии марксизма усвоены не формально и могут эффективно использоваться на практике, что знания стали убеждениями студентов. В философском споре развивается способность студентов к диалектико-материалистическому решению проблемы, совершенствуется их философский категориальный аппарат. В связи с этим планирование спора (спорных вопросов и упражнений по привитию навыков ведения спора) на учебных занятиях по философии необходимо для повышения эффективности познавательной деятельности студентов.

**Метод коллективной познавательной деятельности на семинаре.** (Д. В. Пивоваров, О. С. Пивоварова, Уральский университет).

В 20-е гг. в вузах нашей страны в силу объективной необходимости практиковался бригадный метод обучения: успеваемость академической группы оценивалась в среднем по успеваемости ее лучших студентов. Несмотря на вполне понятные недостатки такой системы обучения, заставившие впоследствии от нее отказаться, она обладала одним несомненным достоинством — ответственность академической группы за уровень успеваемости была коллективной.

Переход к индивидуально-опросному методу проведения занятий, а следовательно, и к сугубо индивидуальной ответственности студентов за свои знания, явился своего рода диалектическим отрицанием бригадного метода. Он позволил существенно поднять уровень подготовки молодых специалистов и до сих пор является общепризнанным в высших, а также средних учебных заведениях страны. Этот метод далеко еще не исчерпал всех своих возможностей. Однако сегодня чувствуется настоятельная потребность в его синтезе с положительными чертами своего предшественника, т. е. в усилении самоуправления и коллективистского начала студентов на семинарских занятиях, в устранении школярства, в переходе на качественно новый уровень учебно-методического процесса.

Такой синтез, получивший в научно-методической литературе название «метод коллективной познавательной деятельности», начинает находить своих сторонников среди преподавателей средней и высшей школы<sup>30</sup>. Вначале он стал применяться в преподавании

---

<sup>30</sup> Бабанский Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения. М., 1978; Котов В. В. Организация на уроках коллективной познавательной деятельности: Пособие по спецкурсу. Рязань, 1977; Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

математики в школах Краснопресненского района Москвы, затем в школах Прибалтики и в некоторых вузах Сибири. Применение этого метода существенно связано с проблемным обучением. В теоретическое обоснование этого метода внесли свой вклад и преподаватели кафедры психологии и педагогики Уральского университета.

Метод коллективной познавательной деятельности предполагает повышение активности студента во всех сферах учебно-познавательной деятельности. Но одна из самых действенных его форм — групповая работа на семинарах при обязательном создании преподавателем проблемных ситуаций.

Мы в течение года проводили экспериментальные семинары с использованием данного метода в одной из групп философского факультета Уральского университета. В чем существо эксперимента?

Академическая группа первого курса, в которой проводились семинарские занятия по диалектическому материализму, была разделена на пять подгрупп. Во главе каждой из них стоял консультант, назначенный преподавателем из числа наиболее успевающих по этой дисциплине и авторитетных студентов. В обязанности его входило оказание помощи и осуществление контроля в учебно-познавательном процессе, а также руководство групповой работой студентов на семинарах. Консультанты работали под непосредственным руководством преподавателя.

Каждой группе предлагаются один-два вопроса, охватывающих определенный раздел темы. Главная задача преподавателя — нетривиально и проблемно сформулировать эти вопросы. Ответ на них предполагает не только обычно требуемое знание студентами изучаемой темы, но и практические «выходы» за ее пределы, умение творчески мыслить. Например, такие вопросы:

1) Случайно или с необходимостью в Рейнской области в 40-е гг. XIX в. возникли наиболее подходящие условия для возникновения научной философии?

2) Докажите, опираясь на знание истории Германии, Италии и России, закономерность возникновения материалистических взглядов на развитие общества.

Второй вопрос здесь конкретизирует и развивает первый. В учебной литературе отсутствуют прямые и однозначные ответы на поставленные вопросы. Их разбор на семинаре обычно вызывает дискуссию. Сами вопросы — для каждой группы свои — отпечатаны на карточках. Помимо такого рода заданий студентам можно предлагать графически выполненные модели, скажем, основного вопроса философии в его развернутом виде (т. е. с привлечением категорий объекта, субъекта, деятельности, «мира человека»). От студентов требуется, намеренно гипертрофируя тот или иной элемент схемы, преувеличивая субстанциональную роль деятельности,

«мира человека» и т. п., в общем виде воспроизвести логику историко-философского процесса.

На подготовку к ответу отводится пятнадцать минут. Подгруппы сосредоточиваются каждая в своем месте аудитории и под руководством консультантов вполголоса обсуждают задание, используют любую подсобную литературу. Затем кто-нибудь из представителей подгруппы (в установленной очередности) излагает итоги обсуждения. Другие подгруппы имеют право задавать ему вопросы, спорить с ним и дополнять ответ, что повышает оценку их общей успеваемости. Иногда один и тот же, но очень сложный вопрос, задается сразу нескольким подгруппам. Поскольку на семинарах царит дух здорового соревнования между подгруппами, ответы часто оказываются альтернативными. Консультант, а в конце занятия преподаватель оценивают работу подгруппы.

Естественно, на зачетах и экзаменах знания каждого студента оцениваются преподавателем индивидуально, в отличие от бригадного метода оценки. Это и есть, на наш взгляд, синтез коллективного и индивидуального начал в современном проблемном обучении.

В чем мы видим достоинство метода коллективного обучения и почему рекомендуем его в качестве одного из возможных средств проблемного обучения?

Во-первых, в обсуждении вопросов на семинаре участвуют практически все студенты, что дает возможность преподавателю прямо или косвенно оценивать активность и знания каждого из них на каждом семинаре. При использовании же обычного индивидуально-опросного метода нередко бывает так: один студент отвечает, а другие лихорадочно листают учебник или конспект, готовясь к следующему вопросу и не слушая отвечающего. Задать проблемную ситуацию в таком случае довольно сложно.

Во-вторых, метод коллективной познавательной деятельности предполагает неформальную ответственность каждого студента перед своей группой. Скажем, если по каким-то причинам студент сегодня к занятию не готов и не вносит вклада в подготовку коллективного ответа, его на первый раз могут простить, но в дальнейшем, опасаясь морального осуждения со стороны своих товарищей, он старается честно готовиться к занятиям.

В-третьих, даже не подготовившийся к занятию студент вынужден участвовать в обсуждении вопросов своей подгруппы и так или иначе усваивать тему. Тем самым повышается эффективность семинарского занятия.

В-четвертых, метод коллективной познавательной деятельности «снимает» в известной мере дух официальности, предполагает элементы игры, здорового соревнования между подгруппами, придает студентам ощущение раскрепощенности, самостоятельности, вызывает желание полемизировать, формирует способности к научному творчеству, готовит их к будущей научно-исследовательской работе.

Как показала практика, применение этого метода существенно способствует повышению успеваемости студентов. Два семестра подряд все студенты экспериментальной группы были аттестованы, проявили хорошее знание предмета и в лучшую сторону отличались от студентов предшествующих первых курсов по своей подготовке. Заметно выше и их активность в студенческой научной работе, интерес к диалектическому материализму.

Самое главное в применении метода коллективной познавательной деятельности — подбор авторитетных консультантов. Как доверенное лицо коллектива консультант должен желать помочь своим товарищам по учебе, свою работу он выполняет добровольно. Для повышения его роли в группе он может назначаться не только преподавателем, но и утверждаться комсомольским активом факультета. Помимо объясняющей функции консультант выполняет проверяющую и контролирующую функции в своей подгруппе по одной, максимум двум учебным дисциплинам. Если консультант не справляется со своими обязанностями или проявляет склонность к элитаризму, на его место назначается другой.

У каждого консультанта есть своя тетрадь, в которую заносятся данные об успеваемости подопечных студентов, текущие планы семинарских занятий, указания преподавателя. Консультант часто приходит на консультации к своему преподавателю. Разумеется, и другие студенты должны посещать консультации преподавателя.

Вот примерная операционная карта консультанта для групповой работы на семинаре:

1. Внимательно прослушай инструкции преподавателя о последовательности работы на семинаре.
2. Получив задание для группы, познакомь студентов с материалом.
3. Спланируй работу группы.
4. Распредели задания внутри группы.
5. Проследи за ходом выполнения индивидуальных заданий в группе.
6. Зафиксируй в тетради консультанта результаты.
7. Возглавь обсуждение индивидуальных итогов работы студентов, прокомментируй ответы, тактично исправь допущенные ошибки, внеси необходимые дополнения, дай обоснованную оценку ответа. В случае плохого ответа предложи план, по которому следовало бы отвечать.
8. Зафиксируй в тетради консультанта результаты анализа устных ответов группы.
9. Подведи итоги выполнения общего задания группы, прокомментируй ответы студентов.
10. Изложи сам или назначь изложить другому результаты выполнения группового задания.

Конечно, далеко не во всех случаях данный метод может оказаться эффективным. Скажем, при решении математических или логических задач и упражнений целесообразнее все-таки исполь-

зовать традиционный индивидуально-опросный метод. Но при проблемном обучении теоретическим положениям одним из путей повышения качества успеваемости студентов может стать, по нашему убеждению, метод коллективной познавательной деятельности.

## **Проблемный подход к изучению первоисточников**

### **Программирование самостоятельного изучения первоисточников.**

(И. Я. Лойфман, Уральский университет).

Изучение произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, документов КПСС и международного коммунистического движения является ведущим звеном всей системы марксистско-ленинского образования молодых специалистов. Именно самостоятельная, близкая к исследовательской, работа студентов с первоисточниками формирует их творческие способности и содействует превращению теоретических знаний в глубокие идейные убеждения. Привитие студентам навыков работы с первоисточниками, руководство процессом изучения и конспектирования рекомендованных произведений, включающее указание их основных идей, — одна из важнейших задач преподавателя марксистско-ленинской философии. Для ее решения должны быть использованы все формы учебного процесса, прежде всего лекции и семинарские занятия.

Весьма перспективным методическим подходом к решению указанной задачи является использование проблемных заданий или системы вопросов, которые расчлняют содержание изучаемого первоисточника и познавательную деятельность студентов на ряд взаимосвязанных тем и этапов. Такая системная дифференциация изучаемого материала и деятельности обучаемого программирует изучение идейно-теоретического содержания первоисточников и побуждает к самостоятельному решению конкретных познавательных проблем. Тем самым реализуется принцип активности обучения применительно к работе с первоисточниками<sup>1</sup>.

Коллективом преподавателей Уральского государственного университета им. А. М. Горького разработаны методические рекомендации (типа проблемных заданий) по изучению и конспектированию первоисточников, рекомендованных по курсу диалектического материализма<sup>2</sup>. Разработаны методические рекомендации по изучению «Тезисов о Фейербахе» К. Маркса; произведений Ф. Энгельса «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой фило-

<sup>1</sup> См.: Бадмаев Б. Ц., Садчиков Ю. И. Методика и психология. М., 1974; Галкин П. Я. Интерес к первоисточникам по курсу марксистско-ленинской философии — реализующий фактор их воспитательного значения // Вопр. общественных наук. Киев, 1974. Вып. 18.

<sup>2</sup> См.: Программирование изучения первоисточников в курсе диалектического материализма. Свердловск, 1981.



софии», «Анти-Дюринг», «Диалектика природы»; произведений В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», «Философские тетради», «Еще раз о профсоюзах...», «О значении воинствующего материализма». К примеру, по работе Ф. Энгельса «Диалектика природы» составлены методические рекомендации, которые включают общую характеристику целей и задач данной работы, указывают основные проблемы, рассмотренные в ней Ф. Энгельсом. Это проблема материи и движения, проблема возникновения жизни и человека и проблема метода исследования естественных наук, включая характеристику диалектики и критику агностицизма, механицизма и эмпиризма. По каждой из проблем указаны подлежащие изучению разделы работы Ф. Энгельса и дана группа вопросов, вскрывающих наиболее существенные аспекты поставленных проблем и определяющих путь их анализа.

Имеющийся опыт использования этих рекомендаций в учебном процессе позволяет утверждать, что программирование самостоятельного изучения первоисточников, в частности с применением заданий, создающих проблемные ситуации, является эффективным средством творческого усвоения марксистско-ленинской теории.

Ниже приводятся проблемные задания по произведению Ф. Энгельса «Диалектика природы».

#### **Тема: Критика агностицизма, механицизма и эмпиризма**

Критика метафизической сущности агностицизма, механицизма и эмпиризма в естествознании дана Ф. Энгельсом в основном в фрагментах «О негелиевской неспособности познавать бесконечное», «О «механическом» понимании природы», в статье «Естествознание в мире духов». Следует также обратить внимание на критику эмпиризма, данную Ф. Энгельсом при характеристике значения таких средств научного исследования, как анализ, синтез, индукция, дедукция, гипотеза (тексты соответствующих заметок и фрагментов следует брать по предметному указателю).

1. В чем сущность тезиса К. Негели: «Мы можем познавать только конечное»? Доводы К. Негели.

2. В чем сущность тезиса Ф. Энгельса: «Мы можем познавать только бесконечное»? Доводы Ф. Энгельса. Критика Ф. Энгельсом грубо эмпирического понимания абстракции.

3. Метафизическая трактовка соотношения конечного и бесконечного как источник агностицизма.

4. Как Ф. Энгельс обосновывает вывод, что познать отдельное — это значит указать его место в общей связи природы?

5. В чем философский смысл характеристики Ф. Энгельсом научного познания природы как бесконечного асимптотического процесса?

6. Какое понимание природы Ф. Энгельс называет «механическим»?

7. Связь механицизма с теорией абсолютной качественной тождественности материи.

8. Связь механицизма с пифагореизмом, который считает число, количественную определенность сущностью вещей.

9. Ф. Энгельс о соотношении изменения и перемещения, качественных и количественных различий и изменений.

10. В чем причина того, что некоторые естествоиспытатели (А. Уоллес, У. Крукс и др.) стали жертвой спиритизма?

11. Критика Ф. Энгельсом метафизического противопоставления анализа и синтеза, индукции и дедукции. Несостоятельность «всеиндуктивизма», считающего индукцию единственным или же основным методом естественных наук.

12. В чем принципиальное значение положения Ф. Энгельса: «Гипотеза — это форма развития теоретического естествознания»?

13. Почему неизбежна смена гипотез в процессе развития науки? Как оценивают смену гипотез эмпирически мыслящие естествоиспытатели?

**Целевое конспектирование первоисточников.** (В. А. Фриауф, Сибирский металлургический институт). Необходимость конспектирования произведений классиков марксизма-ленинизма давно обоснована самой практикой изучения и преподавания философии. Отличительной особенностью целевого конспектирования первоисточников является направленный поиск наиболее существенных и важных положений в работах классиков марксизма-ленинизма, раскрывающих те или иные аспекты целостного коммунистического мировоззрения. Указанная особенность целевого конспектирования и позволяет, по нашему мнению, включить его в качестве важного элемента в систему проблемного обучения.

На основании многолетней практики использования целевого конспектирования кафедрой философии Сибирского металлургического института (Новокузнецк) можно дать следующие рекомендации по курсу диалектического материализма.

Целевая установка создается самой формулировкой вопроса, поставленного при изучении темы курса, семинарского занятия или отдельного произведения. Поскольку вопросы целевого конспектирования подобраны к определенной теме курса, их можно использовать в качестве вопросов семинарского занятия по данной теме. Особенно успешно этот вариант проходит в случае занятий с аудиторией, уже имеющей опыт изучения марксистско-ленинской философии, например, с соискателями ученых степеней или в университете марксизма-ленинизма. Кроме того, вопросы к целевому конспектированию могут использоваться и в качестве контрольных задач и упражнений по философии. Мы предлагаем варианты вопросов по темам курса диалектического материализма.

**Тема: Предмет, специфика и социальные функции философии.**  
**Возникновение марксистской философии**

1. Что представляет собой основной вопрос философии и каковы его стороны? (Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классиче-

ской немецкой философии // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 21. С. 282—291).

2. Почему вопрос об отношении сознания к материи, духа к природе Ф. Энгельс считает основным вопросом философии? (Там же).

3. Какие социальные функции выполняет философия? (*Маркс К. Тезисы о Фейербахе* // Там же. Т. 3. С. 1—4; *Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Там же. Т. 21. С. 269-272, 275-280, 282-291, 316-317; *Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм // *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 18. С. 20—37, 183—189, 133—139, 327—331, 347—348).

4. Почему созерцательность является главным недостатком старого материализма? *Маркс К. Тезисы о Фейербахе* // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 3. С. 1—4; *Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Там же. Т. 21. С. 282—291).

5. Почему практика является основой, критерием и целью познания? (Там же).

6. Почему В. И. Ленин выделяет три источника и три составных части марксизма? (*Ленин В. И.* Три источника и три составных части марксизма // *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 23. С. 40—48).

7. В чем состоит основное противоречие гегелевской философии? (*Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 21. С. 283—284; *Он же.* Анти-Дюринг // Там же. Т. 20. С. 16—27).

8. В чем проявляется «действительный идеализм» Л. Фейербаха? (*Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец немецкой классической философии // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 21. С. 292—299).

9. Как определяли свою систему взглядов К. Маркс и Ф. Энгельс? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // Там же. Т. 20. С. 8—14).

### Тема: Марксистско-ленинское учение о материи

1. Как понимать положение Ф. Энгельса о том, что «действительное единство мира состоит в его материальности»? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20. С. 339—400, 570—571).

2. В чем состоит суть метафизической концепции материи? (*Энгельс Ф.* Диалектика природы // Там же. С. 550—551, 568, 570; *Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 275—278).

3. Как Ф. Энгельс обосновывает тезис о неуничтожимости материи? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20. С. 360—363).

4. Почему метафизический отрыв движения от материи приводит к идеализму? (*Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 281—284).

5. Для чего Ф. Энгельс вводит понятие об основных формах движения материи? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20. С. 88—91; *Энгельс Ф.* Диалектика приро-

ды // Там же. С. 563—564; *Энгельс Ф.* Письмо К. Марксу, 30 мая 1873 г. // Там же. Т. 33. С. 68—71).

6. В чем проявляется взаимосвязь форм движения материи? (Там же).

7. На основании каких принципов Ф. Энгельс классифицирует формы движения материи? (Там же).

8. Почему ленинское определение материи имеет непреходящее значение для науки? (*Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 131, 275—278).

9. Почему пространство и время являются атрибутами материи? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20. С. 46—55; *Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 181-195).

10. Почему В. И. Ленин настаивает на совмещении всеобщего принципа развития со всеобщим принципом единства мира? (*Ленин В. И.* Философские тетради // Там же. Т. 29. С. 229).

### Тема: Сознание, его генезис и сущность

1. Почему основоположники марксизма настаивают на общественной природе человеческого сознания? (*Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // *Маркс К. Энгельс Ф.* Соч. Т. 3. С. 24—25, 29—30; *Энгельс Ф.* Диалектика природы // Там же. Т. 20. С. 363).

2. Какова материальная основа производства идей, представлений? (*Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Там же. Т. 3. С. 19, 24—25, 28—30).

3. Почему именно труд является источником развития сознания и мышления? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // Там же. Т. 20. С. 30, 357—358, 545—546).

4. Что такое «мысль» с точки зрения вулгарного материализма? (*Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 33-47).

5. В чем проявляется историческая обусловленность гносеологических и классовых корней субъективного идеализма? (Там же. С. 33—47, 114—115).

6. В чем проявляется историческая обусловленность гносеологических и классовых корней объективного идеализма? (*Маркс К., Энгельс Ф.* Святое семейство // Соч. Т. 2. С. 63—66; *Они же.* Немецкая идеология // Там же. Т. 3. С. 30, 360; *Ленин В. И.* Философские тетради // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 151, 322, 329, 330).

7. Почему именно отражение В. И. Ленин выделяет в качестве общеприродной предпосылки сознания? (*Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм // Там же. Т. 18. С. 35—47, 84—92).

8. Почему внутренние моменты трудовой деятельности делают необходимым формирование и развитие высшей формы отражения — человеческого мышления? (*Маркс К.* Капитал. Т. 1 // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 23. С. 188—197).

9. Какие биологические факторы выделяет Ф. Энгельс в качест-

ве природных предпосылок сознания? (*Энгельс Ф.* Дialeктика природы // Там же. Т. 20. С. 486—499).

10. Какие социальные факторы способствовали возникновению и развитию сознания? (Там же).

11. В чем суть проблемы соотношения языка и мышления? (*Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Там же. Т. 3. С. 448—449).

**Тема: Дialeктика как концепция всеобщей связи и развития**

1. Что представляют собой две концепции развития? Перечислите основные черты этих концепций. (*Ленин В. И.* Философские тетради // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 316—322).

2. Какие черты дialeктики выделяет В. И. Ленин в статье «Карл Маркс»? (*Ленин В. И.* Карл Маркс // Там же. Т. 26. С. 53—55).

3. В чем состоит различие в понимании вещи между метафизическим и дialeктическим материализмом? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20. С. 16—27).

4. Почему космогоническая гипотеза И. Канта «пробила первую брешь в метафизическом воззрении на природу»? (Там же. С. 56—58).

5. Почему закон сохранения и превращения энергии подтверждает именно дialeктическое мировоззрение? (Там же).

6. Почему Ф. Энгельс определяет эволюционную теорию Ч. Дарвина как естественнонаучную предпосылку дialeктики? (Там же. С. 66—76).

7. Почему закон единства и борьбы противоположностей В. И. Ленин считает «ядром» дialeктики? (*Ленин В. И.* Философские тетради // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 203).

8. Каково объективное содержание закона взаимных переходов количественных и качественных изменений? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 20. С. 128—132; *Энгельс Ф.* Дialeктика природы // Там же. С. 384—390).

9. Почему Ф. Энгельс считает закон отрицания отрицания всеобщим законом природы, истории и мышления? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // Там же. С. 133—146).

10. Почему дialeктика определяется Ф. Энгельсом как учение о всеобщей связи явлений? (*Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // Там же. С. 20—25; *Энгельс Ф.* Дialeктика природы // Там же. С. 370—371, 494, 544, 546, 630).

11. Почему дialeктика определяется В. И. Лениным как учение о развитии? (*Ленин В. И.* Карл Маркс // Полн. собр. соч. Т. 26. С. 53—55).

**Тема: Дialeктика как логика и теория познания**

1. Какие элементы дialeктики, перечисленные В. И. Лениным, относятся к субъективной дialeктике? (*Ленин В. И.* Философские тетради // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 202—203).

2. В чем состоит, по В. И. Ленину, различие между формальной и диалектической логикой? (*Ленин В. И. Еще раз о профсоюзах... // Там же. Т. 42. С. 288—291*).

3. В чем состоит существо диалектического метода К. Маркса? (*Маркс К. Капитал. Т. 1. Послесловие ко второму изданию // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 20—22*).

4. Что представляют собой категории и принципы диалектики? (*Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Там же. Т. 20. С. 34—35; Энгельс Ф. Диалектика природы // Там же. С. 516—520; Ленин В. И. Философские тетради // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 83—86, 98—99, 131—132, 160—162, 178—181, 189—191, 226—227, 229, 232—233*).

5. В чем суть диалектического метода мышления и каким образом возрождается диалектика в XVIII и XIX столетиях? (*Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 21. С. 300—316; Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Там же. Т. 20. С. 8—14, 16—27*).

6. Почему Ф. Энгельс выделяет лишь две исторические формы диалектики, которые предшествуют материалистической диалектике? (*Энгельс Ф. Диалектика природы // Там же. С. 369—372*).

7. В чем, по Ф. Энгельсу, проявляется связь диалектического мировоззрения и естествознания? (*Там же. С. 369—372*).

8. В чем состоит диалектика общего и отдельного? (*Ленин В. И. К вопросу о диалектике // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 316—322*).

9. Какова взаимосвязь сущности и явления? (*Маркс К. Капитал. Т. 3. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 25, ч. 1. С. 228; Ч. 2. С. 384; Ленин В. И. Философские тетради // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 89, 116, 119, 154; Ленин В. И. О государстве // Там же. Т. 39. С. 75*).

10. В чем состоит сущность диалектического понимания каузальной связи? (*Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. С. 544—547*).

11. В чем состоит коренное отличие диалектического понимания соотношения необходимости и случайности от метафизического его понимания? (*Там же. С. 532—536*).

12. Какие черты характеризуют взаимосвязь формы и содержания? (*Маркс К. Капитал. Т. 3 // Там же. Т. 25, ч. 2. С. 456; Энгельс Ф. Диалектика природы // Там же. Т. 20. С. 619—620; Ленин В. И. Философские тетради // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 129; Ленин В. И. Детская болезнь «левизны» в коммунизме // Там же. Т. 41. С. 88-89*).

13. Какие черты характеризуют взаимосвязь возможности и действительности? (*Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 30; Энгельс Ф. Диалектика природы // Там же. Т. 20. С. 360—361, 486—499; Ленин В. И. К вопросу о диалектике // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 321—322*).

14. В чем состоит единство диалектики, логики и теории познания? (*Ленин В. И. Философские тетради // Там же. Т. 29. С. 288—299, 301*).

## Тема: Теория познания диалектического материализма

1. Почему основоположники марксизма вводят в теорию познания учение о практике? (*Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 1; Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 97—106*).

2. Существует ли объективная истина и что она означает? (*Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // Там же. С. 124—133*).

3. Можно ли теоретически решить вопрос об истинности наших знаний? (*Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 1—4*).

4. Каким образом Ф. Энгельс опровергает точку зрения агностицизма? (*Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Там же. Т. 21. С. 282—292*).

5. В чем состоит абсолютность и относительность практики как критерия истины? (*Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 140—146*).

6. С какой стороны характеризует научное знание понятие об абсолютной истине? (*Там же. С. 244—251, 320—332*).

7. С какой стороны характеризует научное знание понятие об относительной истине? (*Там же*).

8. Как диалектически решается вопрос о соотношении абсолютной и относительной истины? (*Там же. С. 133—140, 320—322*).

9. На что более делает акцент В. И. Ленин: на абсолютность или относительность истины? Почему? (*Там же*).

10. На что более делает акцент Ф. Энгельс: на абсолютность или относительность истины? Почему? (*Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. С. 85—96*).

11. В чем состоит главный недостаток домарковского материализма в воззрении на соотношение между субъектом и объектом познания? (*Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Там же. Т. 3. С. 1—4*).

12. Как соотносятся между собой свобода человека и познание им законов природы? (*Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 195—201*).

## Тема: Формы и методы научного познания

1. Какова материальная основа возникновения и развития науки? (*Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч. Т. 3. С. 43; Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Там же. Т. 20. С. 37—38; Энгельс Ф. Диалектика природы // Там же. С. 429—431, 500—501, 506, 544—545*).

2. Какова связь мировоззрения, теории и методов познания? (*Маркс К. Капитал. Т. 1. // Там же. Т. 23. С. 20—22; Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Там же. Т. 21. С. 269—273*).

3. Возможно ли «чистое» эмпирическое познание? (*Энгельс Ф. Диалектика природы // Там же. Т. 20. С. 381—382, 455—456, 524—525, 560—561*).

4. Что характеризует теоретическое познание? (*Энгельс Ф. Диалектика природы* // Там же. С. 366—372, 433—434, 543—544).

5. О каких формах и методах познания пишет Ф. Энгельс? Как он определяет их статус? (*Энгельс Ф. Анти-Дюринг* // Там же. С. 89—90; *Энгельс Ф. Диалектика природы* // Там же. С. 555).

6. Почему Ф. Энгельс определяет гипотезу как форму развития естествознания? (Там же).

7. Какое значение имеют факт и проблема в научном познании? (Там же).

8. Чем обусловлена необходимость союза диалектического материализма и естествознания? (*Энгельс Ф. Диалектика природы* // Там же. С. 516—520; *Ленин В. И. О значении воинствующего материализма* // Полн. собр. соч. Т. 45. С. 29—31).

**Проблемные задания по первоисточникам на экзамене.** (Л. А. Сычев, Сыктывкарский филиал Ленинградской лесотехнической академии). Из трех общепризнанных функций экзамена — контрольной, познавательной, воспитательной — первая признана главной и основной. Конечно же, экзамен является прежде всего формой итогового контроля, проверки и оценки знаний студентов. Но обратим внимание, что экзаменом завершается процесс учебы, и как завершающая форма учебного процесса экзамен выполняет свою вторую функцию — познавательную. В научно-методической литературе отмечается, что именно эта функция менее исследована. Она реализуется как повторение, активизация и закрепление полученных знаний, как их систематизация и уточнение. Как экзамен будет выполнять эту функцию, зависит от формы экзамена и его организации.

Чтобы в ответе студента прозвучали не тривиальные истины, а знания, ставшие убеждениями, ему надо не просто задать вопрос как тему для выступления, а поставить проблему (систему вопросов, содержащих проблему) и дать возможность ее решить. Ознакомившись с мыслью о так называемом «свободном экзамене» (См.: *Иваненко В. Когда полна аудитория* // Комс. правда. 1980. 18 янв.), мы в порядке опыта провели «свободный экзамен» по историческому материализму на втором курсе вечернего отделения Сыктывкарского филиала Ленинградской лесотехнической академии.

К началу экзамена были приглашены 7 человек. Бумага программ, словари (философский и политический), необходимые первоисточники — все это было в распоряжении студента при подготовке к ответу, включая его конспект лекций. В билете два вопроса — по программе и по первоисточнику. Первый студент начинает отвечать через 50—60 минут.

При составлении экзаменационных вопросов были использованы сборники задач, изданные в 1977 и 1978 гг. Студенты не получают списка вопросов перед экзаменом, как это бывает обычно. Но на семинарских занятиях в семестре некоторые вопросы



уже рассматривались, поэтому встреча с ними на экзамене не ставит студента в тупик.

Ответ студентов не сводится только к решению поставленных задач, они излагают и теорию.

Еще одно достоинство этого способа проведения экзамена — отсутствие шпаргалок и списываний. Студенту нет нужды прибегать к запрещенным приемам при подготовке, а преподаватель освобожден от унизительного контроля за ним.

После экзамена студентам была предложена анкета. Всего сдавали экзамен 84 человека, ответ дали в анкетах 64, за новый способ высказались 56, против — 2, «не нашли разницы» в экзамене 2, не дали оценки экзамена 4 человека.

В основном студенты приняли новую форму экзамена. Приятно отметить, что они оценили не право пользоваться литературой, а возможность «думать, мыслить с полной отдачей», «узнать еще больше, научиться пользоваться литературой, первоисточниками, а также уточнять сомнительные вопросы, выбирать наиболее правильные полные ответы». Некоторые предлагают запретить пользование учебником при подготовке.

У этой формы экзамена есть достоинства и недостатки. Во всяком случае она стоит обсуждения и нуждается в методической разработке.

Ниже приводятся примерные вопросы к экзамену по историческому материализму, составленные по первоисточникам.

1. Как решается основной философский вопрос в историческом материализме? Почему метафизический материализм не мог правильно объяснить сущность общественного сознания? На какую важнейшую характеристику общественного сознания указывает В. И. Ленин: «Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его... Мир не удовлетворяет человека, и человек своими действиями решает изменить его».

2. Какова роль идей в жизни общества? Как рождаются идеи? Есть ли закономерность в том, что думают и что делают люди? Объясните выражение «идеи движут миром» с позиции исторического материализма и с позиции исторического идеализма.

3. Как К. Маркс выработал свою основную идею о естественно-историческом развитии общества? Можно ли категорию *общественно-экономическая формация* заменить понятием *общество*?

4. Какое отношение имеют категории *базис* и *надстройка* к основному вопросу философии? Что означает первичное и вторичное относительно этих категорий? Что отличает надстройку социалистического общества?

5. Покажите, что «существование классов связано лишь с определенными историческими фазами развития производства». Почему именно в развитии производства К. Маркс и Ф. Энгельс стали искать истоки происхождения классов?

6. Почему именно в экономических отношениях К. Маркс и Ф. Энгельс видели истоки классовой борьбы? Ради чего в конеч-

ном счете ведется классовая борьба? Почему «классовая борьба необходимо ведет к диктатуре пролетариата»?

7. Какова роль классовой борьбы в антагонистическом обществе? Почему именно при капитализме стало особенно заметно, что развитие истории связано с классовыми противоречиями? Какое отношение имеет к этому вопросу замечание К. Маркса: «Начиная с 1825 года изобретение и применение машин было только результатом войн между предпринимателями и рабочими»?

8. Почему лишь диктатура пролетариата составляет переход «к уничтожению всяких классов и к обществу без классов»? Покажите классовую сущность понятий *диктатура, демократия, свобода*.

9. Что есть главное в учении К. Маркса? Чем отличается марксистское понятие классовой борьбы от либерального? На основании чего В. И. Ленин сделал вывод о многообразии форм диктатуры пролетариата? Чем обусловлено это многообразие форм? Приведите исторические примеры.

10. В чем состоит «уничтожение государства как государства»? Почему буржуазное государство не может «отмереть»? Почему речь идет об отмирании государства вообще, а не об уничтожении его? Какова роль исторического насилия в судьбе государства? Что произойдет с демократией с отмиранием государства?

11. Почему анархизм отрицает государство? В чем противоположность марксизма и анархизма в отношении к государству? Как пролетариат должен использовать буржуазное государство для подготовки революции? «Как анархисты не поняли Коммуны»?

12. Какое равенство обеспечивает социализм? Почему «право никогда не может быть выше, чем экономический строй общества и обусловленное им культурное развитие общества»? Как разрешается противоречие между производством и потреблением при социализме?

13. Можно ли удовлетворить потребности всех людей в питании, жилье, одежде? Какая разница между «обещанием» коммунизма и предвидением его? Почему политическая система общества (государство) имеет экономическую основу своего существования, развития и отмирания?

14. Почему необходимо государство при социализме? Следует ли его развивать, совершенствовать, усиливать, или, напротив, как можно скорее заменять общественными организациями, зная, что при коммунизме государства не будет? Дайте обоснование своего ответа, опираясь на материалы партийных и государственных документов.

15. Почему значение идеологической борьбы в современных условиях возрастает? Если общественное бытие, согласно К. Марксу, определяет сознание людей, то возникает вопрос: возможно ли проникновение буржуазных идей в сознание советского человека?

16. В чем, согласно марксизму, сущность человека? Как соотносятся между собой понятия *человек* и *личность*? Как Вы понимаете смысл суждения «мое отношение к моей среде и есть мое сознание»?

17. Является ли случайностью тот факт, что К. Маркс и Ф. Энгельс связали свою судьбу с движением рабочего класса? Укажите связь между философией марксизма и революционной деятельностью масс по переустройству общества, строительством социализма и коммунизма. Объясните смысл суждения «теория становится материальной силой, как только она овладевает массами».

## СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии . . . . .	3
--------------------------	---

### Раздел I. Элементы теории проблемного обучения

Лойфман И. Я. Принцип проблемности в преподавании философии	4
Субботин И. И. Образовательная и воспитательная функции проблемного обучения	9
Мирошников Ю. И. Развивающая функция проблемного обучения	20
Глухова А. Н. Проблемное обучение как средство формирования системы знаний	32
Драницкая Е. В. Проблемное обучение как формирование диалектического мышления	42
Равинг С. А., Ростовцев А. Н. Проблемное обучение как средство формирования творческой личности	49
Рудольский Г. А. Дидактические категории проблемного обучения	53
Окладной В. А. Гносеологические основы проблемного изложения учебной дисциплины	62

### Раздел II. Элементы методики проблемного обучения

Проблемный подход на лекции	73
Проблемный подход на семинаре	86
Проблемный подход к изучению первоисточников	107

## **ПРОБЛЕМНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В ВУЗЕ**

**Редактор М. А. Овечкина**  
**Технический редактор Э. А. Максимова**  
**Корректор В. В. Шапина**

Темплан 1988

---

Сдано в набор 04.08.88. Подписано в печать 15.12.88.  
Формат 60х90 1/16. Бумага типографская № 2. Печать высокая. Гарнитура  
литературная. Уч-изд. л. 7,5. Усл. печ. л. 8,0. Тираж 800 экз. Цена 1 р. 20 к.  
Заказ 4060

Уральский ордена Трудового Красного Знамени государственный  
университет им. А. М. Горького. Свердловск, пр. Ленина, 51.

---

г. В. Пышма, тип. Упр. изд., полигр. и кн. торговли

1 р. 20 к.